



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

De rol van de moedertaal bij het leren van een tweede of vreemde taal

Kuiken, F.

Published in:

Taalverwerving Nederlands ter discussie

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Kuiken, F. (2016). De rol van de moedertaal bij het leren van een tweede of vreemde taal. In B. Hamers, & M. Waterlot (editors), *Taalverwerving Nederlands ter discussie: Een kritisch boek over de taalverwerving van het Nederlands* (blz. 8-22). Lublin: Wydawnictwo KUL.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <http://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

DE ROL VAN DE MOEDERTAAL BIJ HET LEREN VAN EEN TWEDE OF VREEMDE TAAL

Folkert Kuiken, Universiteit van Amsterdam

Summary

The role of the mother tongue (L1) that has been assigned to the acquisition of a second (L2) or foreign language (FL) has continuously changed over time. Based on Lado's contrastive analysis hypothesis and Skinner's behaviorism the role of L1 was considered to be very important during the fifties and sixties of the last century, whereas this role decreased gradually in the next two decades. However, based on further studies a revival could be noticed regarding the influence of L1 on L2 and FL acquisition around the turn of the century. Recent research has shown that language distance, in particular, seems to determine to a large extent how large this influence is. These findings entail implications for both L2 and FL teachers and learners, as for theorists and policy makers.

1. Inleiding

In de loop der tijd is aan de rol van de moedertaal (T1) bij het leren van een tweede taal (T2) of vreemde taal (VT) een verschillend belang toegekend. In het midden van de vorige eeuw werd onder invloed van de contrastieve analysehypothese (Lado, 1957) en het behaviorisme van Skinner (1957) veel belang gehecht aan de rol van de moedertaal bij tweede- en vreemdetaalverwerving (paragraaf 2). Maar in de periode daarna veranderde dit beeld volledig: enerzijds door de kritiek van Chomsky (1959) op Skinners behaviorisme, anderzijds door empirische studies die aantoonde dat lang niet alle 'fouten' die T2- en VT-leerders maken vanuit de moedertaal verklaard kunnen worden (paragraaf 3). Maar ook hier geldt dat de soep niet zo heet wordt gegeten als deze wordt opgediend, zodat rond de eeuwwisseling sprake was van een hernieuwde belangstelling voor de rol van T1 bij het leren van T2 en VT (paragraaf 4). Het belang van de invloed van de moedertaal op het leren van een tweede of vreemde taal kan verder geïllustreerd worden aan de hand van twee onlangs verschenen dissertaties van Leufkens (2014) over taaltransparantie en Schepens (2015) over taalafstand tussen T1 en T2 (paragraaf 5). Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte samenvatting en een bespreking van de implicaties van de onderzoeksbevindingen voor zowel docenten, leerders, theoretici als beleidsmakers.

2. T1 als uitgangspunt bij T2/VT-leren

In een Engels opstel over haar favoriete zangeres Tina Turner en de problemen die deze met haar man Ike had, schreef een leerling uit de tweede klas van het vmbo onder meer het volgende:

“Something said: ‘That I without Ike not so far was. I don’t think that.’ After the separate from Ike and Tina Turner was it hole long still.”

In dit korte fragment is duidelijk de invloed van het Nederlands merkbaar: ‘That I without Ike not so far was’ is een welhaast letterlijke vertaling van ‘Dat ik zonder Ike niet zo ver was’ en hetzelfde geldt voor de laatste zin: ‘Na de scheiding van Ike en Tina Turner was het heel lang stil’.

Ook in het taalgebruik van Isabelle, een 23-jarige Française die sinds anderhalf in Nederland woont, is de invloed van haar moedertaal merkbaar:

“Ik kan meer goed schrijven dan spreken... Mijn schoonouders zijn meer harder met de Nederlandse taal. Ze willen dat ik spreek erg goed Nederlands.”

De vormen ‘meer goed’ en ‘meer harder’ doen denken aan Franse comparatiefconstructies met ‘plus...’ en de laatste zin zou een vertaling kunnen zijn van ‘Ils veulent que je parle très bien le Néerlandais’, wat de verkeerde plaats van de persoonsvorm ‘spreek’ in de bijzin zou kunnen verklaren.

Dergelijke voorbeelden leidden ertoe dat Fries (in Lado, 1957) tot de volgende conclusie kwam:

“Het leren van een tweede taal is een heel andere taak dan het leren van een eerste taal. De belangrijkste problemen komen niet voort uit moeilijkheden in die nieuwe taal zelf, maar worden veroorzaakt door de ‘set’ van gewoontes in de eerste taal.”

Het bracht Lado (1957) ertoe om een contrastieve analysehypothese te formuleren, die inhield dat problemen bij het leren van een tweede of vreemde taal voorspeld kunnen worden op basis van de verschillen tussen T1 en T2/VT en dat de leerlast groter is naarmate er meer verschillen tussen beide talen bestaan. Het zou daarom goed zijn om een systematische vergelijking tussen T1 en T2/VT te maken, zodat kan worden vastgesteld welke gebieden problemen voor T2/VT-leerders opleveren. De theoretische onderbouwing voor zijn hypothese vond Lado op taalkundig vlak in het in die tijd in zwang zijnde structuralisme en op leerpsychologisch gebied in het behaviorisme. In *Verbal behavior* beschrijft Skinner (1957) dat taal, net als elke andere vorm van gedrag, een kwestie is van gewoontevorming en dat daarbij twee leerprincipes een belangrijke rol spelen, te weten imitatie en *reinforcement* ofwel bekrachtiging van dat gedrag. Bij een Duitstalige die gewend is om te zeggen ‘Ich glaube dass Amsterdam eine schöne Stadt ist’ is naar verwachting sprake van *positieve transfer*, resulterend in ‘Ik vind dat Amsterdam een mooie stad is’, waarvoor ze gecomplimenteerd mag worden. Maar van een Engelstalige die ‘I think that Amsterdam is a beautiful city’ zal zeggen, kan vanuit het Engels *negatieve transfer* worden verwacht wat een zin oplevert als ‘Ik denk dat Amsterdam een mooie stad is’, die correctie behoeft.

Vanuit de contrastieve analysehypothese wordt voorspeld dat de invloed van de moedertaal zich op alle niveaus van T2/VT doet gelden. Op het gebied van de fonologie zal dat resulteren in moeite met het uitspreken van bepaalde klanken (denk aan de uitspraak van de Belgische koningin Mathilde en de Nederlandse koningin Maxima, die allebei goed Nederlands spreken, maar met een merkbaar accent). Een voorbeeld op lexicaal gebied kan geïllustreerd worden aan de hand van de zin ‘Zullen we een sigaretje drinken’ die ooit uit de mond van een Turk is opgetekend (in het Turks is *içmek* zowel het woord dat voor ‘roken’ als voor ‘drinken’ wordt gebruikt). En een voorbeeld op syntactisch gebied zagen we hierboven bij de Franse Isabelle die moeite heeft met de plaats van de persoonsvorm in de Nederlandse bijzin. Ook op het gebied van de pragmatiek kan de moedertaal leiden tot niet-passend taalgebruik in het Nederlands, zoals bij aanspreekvormen (het gebruik van ‘u’ waar ‘je’ is vereist of omgekeerd), onjuist geformuleerde verzoeken of excuses en in schriftelijk taalgebruik problemen met het toepassen van briefconventies. Illustratief is ook onderstaande tekst die een Iraanse NT2-leerder op verzoek van zijn docent aan een medecursiste had geschreven:

“Lieve X, Van harte gefeliciteer ik jou met me verjaardag. Ik wens jou alle beste en succesvolle leven. De wereld is geweldig en ik hoop dat je een beetje genieten van kan krijgen. Ik wil dat je nooit triest hebt en nooit je mooie ogen schenkt tranen. Ik hoop dat je gezicht altijd schitteren en je prachtige mond is vol lachen. Je bent als een mooie bloem, ik wil dat je nooit vergaat. Ik wil nooit rimpels op jou gezicht ontstaan, en nooit oud worden. Verder hoop ik succes in je studie en je werk. Ik wens jou en jou gezin een gelukkige en een gezellige leven. Tenslotte hoop ik voor jou gezondheid en jou leven stroomt als rivier. Groetjes, jou klasgenoot, Y”

Wie zou niet een dergelijke, prachtige tekst willen ontvangen? Toch zou deze cursist erop gewezen moeten worden om voorzichtig te zijn met dit bloemrijke taalgebruik als dat aan een Nederlandse vrouw is gericht, omdat die er misschien moeite mee zal hebben om dit huldeblijk op juiste waarde te schatten.

De consequenties van de contrastieve analysehypothese voor het onderwijs in T2/VT zijn dat leerders in de eerste plaats voortdurend op hun fouten moeten worden gewezen in de hoop dat ze deze daardoor verbeteren en in de tweede plaats dat het raadzaam is om verschillende leergangen T2/VT te ontwikkelen, afhankelijk van de moedertaal van de betreffende doelgroep. We zien dan ook dat er in het verleden verschillende NT2-leergangen zijn ontwikkeld, zoals in 1958 *Introduction to Dutch* voor Engelstaligen en in 1970 *Le Néerlandais sans peine* voor Franstaligen.

3. T1 niet als uitgangspunt bij T2/VT-leren

Uit onderzoek bleek dat het taalgebruik van T2/VT-leerders lang niet in alle gevallen verklaard kon worden vanuit de structuur van de moedertaal, zodat er al gauw barsten in de contrastieve analysehypothese kwamen. Enerzijds was er sprake van een gebrek aan negatieve transfer: fouten die T2/VT-leerders maakten waren niet altijd toe te schrijven aan de invloed van de moedertaal. Dit zou in sommige gevallen voor 3% van de fouten gelden, maar kon oplopen tot maar liefst 50%, met een gemiddelde van bijna een derde van de gemaakte fouten (Ellis, 1985). Anderzijds ging het om een gebrek aan positieve transfer, doordat er bij T2/VT-leerders fouten werden gesignaleerd op plaatsen waar die niet waren voorspeld, zoals in het Engels van Spaanstaligen die zinnen zonder koppelwerkwoord maken als ‘That very simple’ of ‘The picture very dark’, terwijl in de overeenkomstige Spaanse zinnen wel degelijk een koppelwerkwoord is vereist. Daarnaast is soms niet met volledige zekerheid te zeggen wat de precieze oorzaak van een fout is. Dat is bijvoorbeeld het geval met de zin ‘Ze willen dat ik spreek erg goed Nederlands’ uit het fragment hierboven van Isabelle. Het is mogelijk dat Isabelle de persoonsvorm in de bijzin op de verkeerde plaats zet onder invloed van het Frans. Maar het is net zo goed mogelijk dat zij de regel om in Nederlandse hoofdzinnen het werkwoord op de tweede plaats te zetten overgeneraliseert naar de bijzin. In dat geval laat deze zin juist een volgende stap in haar taalverwervingsproces zien. Verder werden er bezwaren tegen de contrastieve analysehypothese geuit door critici die van mening waren dat de exclusieve aandacht voor fouten afleidt van dat wat leerders wel goed doen en dat rekeningen moet worden gehouden met vermijdingsstrategieën die leerders hanteren om fouten te voorkomen.

De doodsteek voor de contrastieve analysehypothese kwam van Chomsky (1959) die in zijn recensie van Skinners *Verbal behavior* diens gedachte dat taalleren vooral een kwestie van imitatie is kritiseerde. Zijn argument daarvoor was dat taalleerders anders nooit vormen als ‘komde’ of ‘loopte’ zouden produceren, omdat ze die vormen nooit uit hun taalaanbod kunnen hebben opgepikt. Chomsky stelde dat taalverwerving vooral een proces is van hypothesevorming en -toetsing, waarbij leerders voortdurend op een creatieve manier omgaan met de taal die ze horen. Wie vaak verledentijdsvormen hoort als ‘droomde’ en ‘kamde’ of ‘hoopte’ en ‘wipte’ kan daaruit afleiden dat de verleden tijd van een werkwoord gevormd wordt door -de of -te achter de stam te plaatsen. Dat dit bij sommige werkwoorden in het Nederlands anders gaat wordt dan even over het hoofd gezien, waardoor de manier waarop de verleden tijd van zwakke werkwoorden wordt gemaakt wordt overgegeneraliseerd naar sterke werkwoorden, wat vormen als ‘komde’ (of ‘kwamde’) en ‘loopte’ (of ‘liepte’) oplevert. Chomsky spreekt in dat verband van de creatieve constructiehypothese, die leerders in staat stelt om op basis van een aangeboren taalvermogen dat specifiek menselijk is in relatief korte tijd taal te verwerven. Het maken van fouten maakt onlosmakelijk deel uit van het taalverwervingsproces, waarbij fouten als ‘komde’ en ‘loopte’ aangeven dat leerders juist bezig zijn met de verwerving van een bepaalde structuur. In plaats van het maken van dit soort fouten als dom te bestempelen dat meteen moet worden afgestraft, moeten ze veeleer als knap worden beschouwd, omdat ze als het ware van een

volgende stap in het taalverwervingsproces getuigen. Volgens Chomsky is er sprake van een natuurlijke verwervingsvolgorde die zowel voor de verwerving van een eerste als een tweede of vreemde taal opgaat.

De implicaties van deze ideeën zijn dat in het onderwijs moet worden aangesloten bij deze interne syllabus en dat het in het T2/VT-onderwijs niet nodig is om voor leerders met een uiteenlopende taalachtergrond verschillende leergangen te ontwikkelen, maar dat voor alle leerders één leergang kan volstaan, ongeacht hun moedertaal. Leergangen als *Levend Nederlands* (1975), *Code Nederlands* (1990) en *Code* (2004) sluiten aan bij die gedachte.

4. Revival van de rol van T1

Werd aan de invloed van de moedertaal aanvankelijk een centrale plaats toegekend bij het leren van een andere taal en werd deze later vrijwel volledig in de ban gedaan, in de jaren negentig van de vorige eeuw was sprake van hernieuwde aandacht voor de rol van T1 bij het T2/VT-verwervingsproces. Titels van publicaties als *Language transfer in language teaching* (Gass & Selinker, 1991), *Rediscovering interlanguage* (Selinker, 1992) en de conservatiehypothese (Van de Craats, 2000) getuigen daarvan, evenals in later jaren het geïntegreerde contrastieve model (Hilgsmann et al., 2008) en *Interlanguage. Forty years later* (Han & Tarone, 2014). We kunnen dit nader illustreren aan de hand van onderzoek naar de verwerving van NT2.

De invloed van de moedertaal bij de verwerving van de plaats van het werkwoord in het Nederlands kwam naar voren uit onderzoek waarin aan beginnende NT2-leerders met Turks en Marokkaans-Arabisch als T1 werd gevraagd om stomme filmpjes van Charlie Chaplin na te vertellen (Coenen & Klein, 1992). Naar aanleiding van een scène waarin Chaplin bonje krijgt in een bakkerswinkel produceren de deelnemers zinnen als ‘Hij praat met de bakker’ en ‘Ze maken altijd ruzie’ waarin de persoonsvorm keurig op de tweede plaats staat. Maar uit de mond van de Marokkanen rollen ook zinnen als ‘Praat met bakkerman’ en ‘Pakken die stuk brood’ met het werkwoord aan het begin van de zin, zoals dat in het Marokkaans-Arabisch gebruikelijk is. De Turken daarentegen maken zinnen als ‘Die meisje brood weggoaien’ of ‘En dan altijd ruzie maken’, met het werkwoord in laatste positie, overeenkomstig de zinsvolgorde in het Turks waarin het werkwoord altijd op de laatste plaats staat.

Ook op het gebied van woordsamenstellingen is de invloed van de moedertaal merkbaar. Van den Berg (1995) liet Turkse en Marokkaanse NT2-leerders eenvoudige alledaagse voorwerpen benoemen, zoals een luciferdoosje, een theezakje of toiletpapier. In dergelijke samengestelde woorden gaat in het Nederlands de bepaler (lucifer, thee, toilet) vooraf aan het hoofd van het woord (doosje, zakje, papier). In het Turks gebeurt dat op dezelfde manier. Niet alle Turkse deelnemers wisten het woord voor luciferdoosje, wat woorden opleverde als ‘vuurdoos’, ‘vuurtjesdoos’, ‘papiersteker’ of ‘brandpakket’. Maar uit deze benamingen blijkt wel dat ze

vasthielden aan de volgorde bepaler-hoofd, zoals ze die uit hun eigen taal kennen. De Marokkanen daarentegen die vanuit het Marokkaans-Arabisch gewend zijn aan de volgorde hoofd-bepaler hanteren die ook in het Nederlands, met als resultaat benamingen als ‘pakje vuur’, ‘doos (van) lucifer’, ‘pak van lucifer’ of ‘doosje van vogels’ (op het doosje stond een zwaluw afgebeeld).

Een derde voorbeeld komt uit het onderzoek van Van de Craats (2000) naar de verwerving van possessiefconstructies door NT2-leerders. Ook hieruit blijkt dat beginnende NT2-leerders met Turks als moedertaal aanvankelijk vasthouden aan de structuur bepaler-hoofd die ze vanuit het Turks kennen, zoals ‘vrouw oma’ (met als betekenis: de oma van mijn vrouw). Ook worden, overeenkomstig het Turks, vormen met een aanwijzend voornaamwoord tussen bezitter en bezit geproduceerd, zoals ‘trein die baas’ (dat wil zeggen de baas van de trein ofwel de conducteur). En net als in het Turks, waarin een genitiefnaamval (-im/-in) als een suffix aan de bezitter wordt toegevoegd, worden ook soortgelijke vormen in het Nederlands gebruikt, zoals ‘onze-van broer’ (= onze broer). Op basis van deze bevindingen die laten zien hoe sterk NT2-leerders – zeker in het begin – vasthouden aan de structuur van hun moedertaal formuleerde Van de Craats de conservatiehypothese.

Dergelijke onderzoeken hadden tot gevolg dat er sprake was van een zekere revival van de rol van de moedertaal, waardoor deze in het onderwijs weer meer aandacht kreeg. Voorbeelden daarvan zijn niet alleen het gebruik van de eigen taal in lessen aan niet-gealfabetiseerde NT2-leerders als ook de ontwikkeling van materialen voor hoger opgeleide NT2-leerders, zoals de specifiek voor Duitstaligen geschreven leergangen *In de startblokken* (2009) en *Op naar de eindstreep* (2009).

5. Taaltransparantie en taalafstand bij T2/VT-leren

Uit recent onderzoek blijkt dat de afstand tussen T1 en T2/VT als ook de mate waarin een taal al dan niet transparant is van invloed kunnen zijn op hoe snel en goed iemand een tweede of vreemde taal leert. De term transparant heeft betrekking op de relatie tussen betekenis en vorm. Zo is er bij het Nederlandse enkelvoudige woord ‘vrouw’ en het daarbij behorende meervoud ‘vrouwen’ sprake van een een-op-eenrelatie tussen betekenis en vorm, waarbij ‘vrouw’ het enkelvoud uitdrukt en het suffix -en het meervoud. We hebben hier dus te maken met een transparante vorm. Maar bij ‘het regent’ is dat niet het geval: ‘het’ heeft geen betekenis, zodat we te maken hebben met een nul-op-eenrelatie, waarbij sprake is van een niet-transparante vorm. In het Fongbe, een taal die in Benin wordt gesproken, is de overeenkomstige vorm wel transparant, want daar spreekt men van ‘ji jà’, wat zoiets betekent als ‘regen valt’. Ook een werkwoordsvorm in de derde persoon enkelvoud als ‘hij heeft’ is in het Nederlands niet-transparant, omdat zowel het persoonlijk voornaamwoord ‘hij’ als de -t van ‘heeft’ naar de derde persoon enkelvoud verwijzen. In dit geval is dus sprake van een een-op-twee relatie, in

tegenstelling tot bijvoorbeeld het Spaans waarin enkel het woord ‘tiene’ staat voor ‘hij heeft’, naast ‘tengo’ (ik heb) en ‘tienes’ (jij hebt).

Talen verschillen dus in de mate waarin zij transparant zijn. In een vergelijking van 22 verschijnselen uit 22 talen afkomstig uit verschillende taalfamilies (het Sino-Tibetaans, Quecha, Kaukasisch, Amerindisch, Altaïsch enzovoort) kwam het Nederlands als betrekkelijk niet-transparant naar voren (Leufkens, 2014). Het betekenisloze onderscheid van de bepaalde lidwoorden ‘de’ en ‘het’ en alle daarmee samenhangende verschijnselen (aanwijzende voornaamwoorden, betrekkelijke voornaamwoorden, verbuiging van adjectieven) vormen daar een voorbeeld van. Voor een NT2-leerder die van huis uit een transparantere taal dan het Nederlands spreekt zou de verwerving van het Nederlands daardoor een extra moeilijkheid kunnen opleveren. Wel moeten hierbij enkele opmerkingen worden gemaakt. In de eerste plaats hoeft niet-transparant niet per se complexer en daardoor moeilijker om te leren te betekenen. In de tweede plaats is het Nederlands de enige Indo-Europese taal die Leufkens in haar studie heeft betrokken. Het is dan ook niet duidelijk hoeveel en welke talen minder transparant zijn dan het Nederlands.

Dan de rol die taalafstand speelt tussen T1 en T2/VT bij het leren van een tweede of vreemde taal. Daarnaast heeft Schepens (2015) interessant onderzoek verricht. Het ligt voor de hand om te veronderstellen dat een Duitser sneller en makkelijker Nederlands leert dan een Chinees om de simpele reden dat de verschillen tussen het Duits en het Nederlands kleiner zijn dan tussen het Chinees en het Nederlands. Schepens vertrekt dan ook vanuit het standpunt dat taalafstand, dat wil zeggen de mate waarin talen van elkaar verschillen, de leerbaarheid van een tweede (of derde, etc.) taal beïnvloedt. De data in zijn onderzoek zijn afkomstig van de ongeveer 50.000 deelnemers die in de periode 1995 tot 2010 de spreekvaardigheidstoets van het Staatsexamen NT2, Programma II (STEX II) hebben afgelegd. Hij heeft daarbij gekeken naar drie vormen van taalafstand: lexicale, morfologische en fonologische taalafstand.

Lexicale taalafstand is vastgesteld aan de hand van twee bestaande maten die gebaseerd zijn op de evolutionaire verandering van woorden: een expertmethode waarin experts op basis van historisch-vergelijkend onderzoek oordelen geven over de mate waarin klanken in cognaten in de loop der tijd zijn veranderd (Gray & Atkinson, 2003) en een geautomatiseerde methode waarin dit op basis van het computerprogramma AJSP (*Automated Similarity Judgment Program*) gebeurt (Brown e.a., 2008). In dit deelonderzoek zijn data van 33.066 sprekers van 34 Indo-Europese talen betrokken uit elf verschillende taalfamilies, waarbij een hoge correlatie (.90) tussen de twee gehanteerde maten werd vastgesteld. De expertmethode bleek een betere voorspeller van spreekvaardigheid in NT2 dan de geautomatiseerde methode (respectievelijk 75,1% versus 63,7% van de verklaarde variantie). Lexicale afstand tussen talen speelt dus een belangrijk rol bij tweedetaalverwerving: hoe groter de lexicale afstand tussen brontaal en doeltaal, hoe meer moeite het kost om de doeltaal onder de knie te krijgen.

Voor morfologische taalafstand is een nieuwe maat ontwikkeld op basis van 28 morfologische kenmerken waarover in de WALIS (*World Atlas of Language Structures*) informatie beschikbaar is (Dryer & Haspelmath, 2011). In dit deelonderzoek werden 49 Indo-Europese en niet-Indo-Europese talen betrokken die op minstens vijf morfologische kenmerken werden beoordeeld. Voor veel Germaanse talen geldt dat ze wat morfologische complexiteit betreft in hoge mate overeenkomen met het Nederlands. Talen met een lagere morfologische complexiteit zijn veelal niet gerelateerd aan het Nederlands, zoals Tagalog, Chinees en Vietnamees. De veronderstelling dat de leerbaarheid van een taal afneemt naarmate deze morfologisch complexer is, wordt door het onderzoek bevestigd. Bij de Indo-Europese talen is sprake van een hoge correlatie tussen lexicale en morfologische afstand.

Net als bij morfologische taalafstand is voor fonologische taalafstand een nieuwe maat ontwikkeld. Dit is gebeurd op basis van kennis over abstracte articulatorische (fonologische) eigenschappen van klanken in PHOIBLE (*Phonetic Information Base and Lexicon*; Moran e.a., 2014). Het Nederlands telt 38 klanken, waarbij met name het relatief ingewikkelde klinkersysteem en de tweeklanken ou, ei en æy NT2-leerders de nodige hoofdbreken kosten. Dit deelonderzoek betreft 48.219 sprekers van 33 Indo-Europese en 29 niet-Indo-Europese talen van in totaal 12 taalfamilies. Schepens heeft eerst gekeken hoeveel nieuwe klanken NT2-leerders moeten leren om alle Nederlandse klanken te produceren. Dit aantal correleert significant met spreekvaardigheid. Grofweg moet een NT2-leerder voor elke nieuwe klank een punt van zijn verwachte spreekvaardigheidsscore aftrekken. Daarna heeft hij gekeken hoeveel nieuwe articulatorische patronen c.q. distinctieve kenmerken leerders moeten verwerven. Voor een Engelstalig iemand bijvoorbeeld zijn dat er elf, voor een Koreaan maar liefst 22. Het blijkt dat het aantal te verwerven distinctieve kenmerken een betere voorspeller van T2-leerbaarheid is dan het aantal nieuwe klanken. In combinatie met lexicale en morfologische afstand verdient het aantal nieuwe klanken echter de voorkeur. Net als tussen lexicale en morfologische afstand vond Schepens een hoge correlatie tussen morfologische en fonologische afstand.

Veel leerders van het Nederlands spraken naast hun moedertaal al een andere taal voordat ze met leren van Nederlands beginnen. Schepens heeft daarom ook gekeken wat de invloed van T1 en T2 is op het leren van Nederlands als derde taal (NT3). Dit onderzoek betrof 39.900 deelnemers die 56 verschillende moedertalen spraken en 35 tweede talen, wat in totaal 536 taalcombinaties opleverde. Op basis van dit deelonderzoek concludeerde Schepens dat er sprake is van een autonome invloed van T2 op NT3, maar dat de invloed van de moedertaal op het leren van NT2 (vele malen) groter is. Meertalig zijn helpt dus bij het leren van T3. De mate waarin kennis van T2 helpt bij het leren van T3 hangt in belangrijke mate af van de afstand tussen T2 en T3. Zo geldt bijvoorbeeld voor Polen die Duits spreken dat zij beter Nederlands spreken dan Polen met kennis van achtereenvolgens Engels, Frans, Russisch en Italiaans.

6. Conclusie en discussie

Samenvattend kan er worden gesteld dat er in de afgelopen halve eeuw wisselende aandacht is geweest voor de rol van de moedertaal bij het leren van een tweede of vreemde taal. Werd in de vijftiger en zestiger jaren de moedertaal min of meer als het uitgangspunt gezien van T2/VT-verwerving op basis van het behaviorisme (Skinner, 1957) en de contrastieve analysehypothese (Lado, 1957; Weinreich, 1963), in de zeventiger en tachtiger jaren werd daar, ingegeven door Chomsky's creatieve constructiehypothese en studies waarin zowel gebrek aan negatieve transfer (o.a. Ellis, 1985) als aan positieve transfer (Odlin, 1989) werd vastgesteld, een minder groot belang aan gehecht. De decennia rond de eeuwwisseling kunnen gekarakteriseerd worden als een periode waarin naar een balans is gezocht wat de rol van de moedertaal bij het leren van T2/VT betreft. De rol van T1 op T2- en VT-verwerving mag dan niet allesomvattend zijn, deze is – tot op zekere hoogte – wel degelijk van invloed bij sommige groepen T2/VT-leerders op bepaalde niveaus van het verwervingsproces (Gass & Selinker, 1991; Coenen & Klein, 1992; Kellerman & Perdue, 1992; Selinker, 1992; Van den Berg, 1995; Van de Craats, 2000; Hiligsmann e.a., 2008). Ook recente studies van Leufkens (2014) en Schepens (2015) wijzen op een onmiskenbare invloed van T1 (en T2!) bij het leren van een volgende taal. Laatstgenoemde heeft laten zien dat de afstand tussen NT1 en NT2 (en tussen NT2 en NT3) in hoge mate bepaalt hoe groot die invloed is. Sommige leerders staan daardoor van meet af aan op voorsprong, terwijl andere een achterstand hebben.

Wat betekenen deze bevindingen nu voor het T2/VT-onderwijs? Voor docenten geldt dat een aanpak waarin aandacht is voor de rol van T1 hun zeker een verklaring kan bieden voor bepaalde tussentaalverschijnselen en inzichten kan opleveren die van belang zijn voor het onderwijs. De vraag of een aanpak met aandacht voor de rol van T1 bepalend moet zijn voor het T2/VT-curriculum is evenwel een empirische die nader onderzoek verdient. Voor T2/VT-leerders geldt dat een aanpak met aandacht voor de rol van T1 hun kan helpen bij het leren van de T2/VT. Maar op de vraag of T2/VT-leerders door een dergelijke aanpak ook beter en sneller de doeltaal onder de knie krijgen kan niet onomstotelijk bevestigend antwoord worden gegeven en ook hier is nader onderzoek gewenst.

Maar ook theoretici en beleidsmakers kunnen lering trekken uit wat het onderzoek naar de rol van T1 op T2/VT-verwerving heeft opgeleverd. Daaruit blijkt namelijk dat in theorieën over tweede- (en derde!)taalverwerving rekening moet worden gehouden met kennis van eerder verworven talen. En beleidsmakers uit landen waar een Indo-Europese taal wordt gesproken die bedacht hebben dat migranten een inburgeringstoets moeten afleggen zouden zich nog eens duchtig achter de oren moeten krabben of Brazilianen, Mexicanen en Georgiërs, die van huis uit eveneens een Indo-Europese taal spreken, evenveel tijd voor hun inburgeringstraject moeten krijgen als inburgeraars voor wie dat niet geldt, zoals bijvoorbeeld Chinezen, Japanners en Vietnamezen.

Literatuur

- Berg, D. van den. 'Samenstelling in het Nederlands van volwassen Turken en Marokkanen. Een onderzoek naar de vorming van samenstellingen en de invloed van de moedertaal'. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 53, 3 (1995), p. 137-144.
- Brown, C.H., E.W. Holman, S. Wichmann & V. Velupillai. 'Automated classification of the world's languages: A description of the method and preliminary results'. In: *STUF-Language Typology and Universals* 61, 4 (2008), p. 285-308.
- Chomsky, N. 'Review of B.F. Skinner, Verbal behavior 1957'. In: *Language* 35 (1959), p. 25-58.
- Coenen, J. & W. Klein. 'The acquisition of Dutch'. In: W. Klein & C. Perdue (Eds) *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam: John Benjamins, 1992, p. 189-224.
- Craats, I. van de. *Conservation in the acquisition of possessive constructions. A study of second language acquisition by Turkish and Moroccan learners of Dutch*, 2000. Dissertatie Katholieke Universiteit Tilburg.
- Dryer, M.S. & M. Haspelmath (Eds) 2011. *The world atlas of language structures online*. Max Planck Digital Library. <http://wals.info/>
- Ellis, R. *Understanding second language acquisition*, 1985. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S.M. & L. Selinker (Eds) *Language transfer in language learning*, 1992. Amsterdam: John Benjamins.
- Gray, R.D. & Q.D. Atkinson. Language-tree divergence times support the Anatolian theory of Indo-European origin. In: *Nature* 426, 6965 (2003), p. 435-438.
- Han, Z.H. & E. Tarone (Eds) *Interlanguage. Forty years later*, 2014. Amsterdam: John Benjamins.
- Hiligsmann, P., M. Baelen, M., A.L. Leloup & L. Rasier. 'Praktijkgerelateerd contrastief onderzoek naar vreemde-taalverwerving'. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 80 (2008), p. 19-28.
- Kellerman, E. & Perdue, C. (Eds) 'Crosslinguistic influence'. Special issue of *Second Language Research* 8, 3 (1992).
- Lado, C. *Linguistics across cultures. Applied linguistics for teachers*, 1957. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leufkens, S. *Transparency in language. A typological study*, 2014. Dissertatie Universiteit van Amsterdam. Utrecht: LOT.
- Moran, S., D. McCloy & R. Wright, R. (Eds) 2014. *PHOIBLE Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <http://phoible.org/>
- Odlin, T. *Language transfer*, 1989. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schepens, J. *Bridging linguistic gaps: The effects of linguistic distance on the adult learnability of Dutch as an additional language*, 2015. Dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen. Utrecht: LOT.
- Selinker, L. *Rediscovering interlanguage*, 1992. London: Longman.

Skinner, B.F. *Verbal behavior*, 1957. New York: Appleton-Century-Crofts.
Weinreich, U. *Languages in contact*, 1963. The Hague: Mouton.