



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Bewust taalvaardig?

Andringa, S.

Publication date

2023

Document Version

Final published version

License

CC BY-NC

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Andringa, S. (2023). *Bewust taalvaardig?*

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: <https://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.

Bewust taalvaardig?

Rede

Uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Didactiek van de Tweedetaalverwerving aan de faculteit der Geesteswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam op 16 juni 2023

Door

Sible Andringa

Meneer de Rector Magnificus, Mevrouw de Decaan, geachte toehoorders, collega's, vrienden en familie,

U dacht misschien dat u het makkelijk zou krijgen vandaag. U bent gaan zitten in de verwachting dat u niets anders hoeft te doen dan naar mij te luisteren... Dat is ook zo, maar als je stilstaat bij wat je aan het doen bent als je luistert, dan moet je wel concluderen dat je bepaald niet stilzit als je luistert. Je doet een beroep op een indrukwekkend systeem van taalkennis dat je razendsnel weet te gebruiken. Om te begrijpen wat ik zeg moet je om te beginnen de woorden herkennen in de spraakstroom die ik produceer. Ik spreek geen spaties uit om het makkelijk te maken. Iemand die net is begonnen met het leren van Nederlands als tweede taal zou nu een continue spraakstroom horen – een brei aan klanken – en geen idee hebben waar woorden beginnen en eindigen. En dat is nog maar de eerste stap: Je moet ook bepalen wat mijn woorden betekenen. Woorden staan meestal in zinnen, en moet je binnen de context van de zin begrijpen, maar ook in de grotere sociale context. De zin: 'Ik zit te luisteren' is een antwoord op de vraag: 'Wat ben je aan het doen?', maar heeft in een rumoerige context een heel andere betekenis. Daarnaast moet wat je hoort voortdurend verbinden aan wat je al weet, aan je kennis van de wereld. De zin: "Hij offert zijn paard" wordt echt anders begrepen door schakers en niet-schakers. Dus terwijl je naar mij luistert gebruikt je een enorm kennisnetwerk van klanken, woorden, woordassociaties en grammaticale patronen, conceptuele informatie, en uw kennis van de wereld.

Ook als je spreekt geef je blijk van deze kennis. Je houdt je aan allerlei regels en conventies van de taal, en bijna altijd zonder dat je je daar bewust van bent. Je zou bijvoorbeeld kunnen spreken van een 'mooi, zilveren horloge'. Je zult niet zo snel spreken van een 'zilveren, mooi horloge'. Dus jij weet dat een bijvoeglijk naamwoord dat materiaal uitdrukt ná een bijvoeglijk naamwoord dat een mening uitdrukt komt, en niet ervoor. Toch? ... Dit is een voorbeeld van grammaticale kennis. In het Nederlands hebben we voorkeuren voor de volgorde van plaatsing van bijvoeglijke naamwoorden en het zou me niet verbazen dat je deze regel niet kende. We voelen wel hoe iets moet, of iets klopt, en we gedragen ons ernaar, maar de meeste mensen kunnen deze kennis niet onder woorden brengen. We noemen deze kennis onbewuste of impliciete taalkennis, en deze onbewuste kennis vormt de basis van taalvaardigheid, het vermogen om taal te kunnen begrijpen en produceren in spontane taalgebruikssituaties.

Er bestaat ook zoiets als expliciete kennis. Het definiëren van expliciete en impliciete kennis is ingewikkeld en raakt aan fundamentele discussies over het menselijk bewustzijn en wat dat precies is. Maar laten we het vandaag simpel houden: Je zou kunnen zeggen dat kennis expliciet is als je die kennis onder woorden kunt brengen, als je kunt zeggen wat je weet. Dat betekent dat je kunt nadenken over wat je weet, en dat noemen we metacognitie. Als je nadenkt over taal spreken we van metalinguïstisch bewustzijn. Als je kunt uitleggen hoe de volgorde van de bijvoeglijke naamwoorden van het Nederlands werkt, dan is dat een vorm van metalinguïstisch bewustzijn: je hebt expliciete kennis van taal. Deze kennis is gradueel: Misschien wist jij alleen dat materiaal-woorden zoals 'zilveren', 'houten', en 'metalen' altijd laatst komen in het rijtje. Of misschien ben jij iemand die tot in detail kan uitleggen welke typen bijvoeglijke naamwoorden er zijn, in welke volgorde we ze prefereren en dat je de volgorde kunt veranderen om zaken met elkaar te contrasteren. Kortom, je expliciete kennis van een bepaald taalfenomeen kan afwezig zijn, oppervlakkig, onvolledig of zelfs totaal onjuist. Voor je vermogen om dat taalfenomeen te gebruiken in spontane taal maakt dat verrassend weinig verschil. Je hebt geen expliciete kennis nodig om een taal te begrijpen en te gebruiken.

Het onderscheid tussen impliciete en expliciete kennis is een algemeen geldend onderscheid, maar het wordt vooral gebruikt in tweedetaalverwervingstheorieën. En daar maken we niet alleen onderscheid tussen impliciete en expliciete kennis, maar ook tussen impliciet en expliciet leren en

impliciete en expliciete instructie (Hulstijn, 2005). Er wordt uitgebreid nagedacht over het samenspel van deze processen (DeKeyser, 2017; Ellis, N. C., 2005; Ellis, N. C., 2015; Hulstijn, 2002; Hulstijn & Ellis, 2005; Krashen, 1982; Krashen, 1994). Ik zal je niet vermoeien met al deze discussies. Waar we het over eens zijn is dat je je tweede taal zo goed moet leren beheersen, dat het gebruik ervan nauwelijks nog bewuste aandacht vergt. Ook van je tweede taal heb je impliciete of schijnbaar impliciete kennis nodig. Velen van ons beheersen het Engels zo goed dat ik nu zou kunnen switchen zonder dat dat veel problemen oplevert: Onze Engelse taalkennis heeft vaak een impliciete, onbewuste status in gebruik.

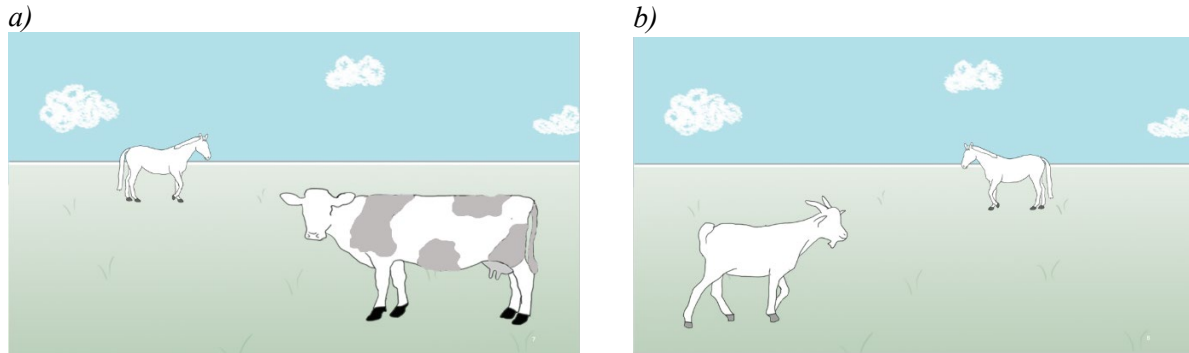
Het frappante is dat het begrippenpaar nagenoeg afwezig is in theorieën over en onderzoek naar de verwerving van de eerste taal, waarschijnlijk omdat kinderen hun eerste taal schijnbaar onbewust en dus impliciet leren. Oudere leerders hebben veel sterker de neiging of behoefte om te reflecteren op de taal die ze leren, om de regels ervan te willen snappen. Dat geldt overigens ook voor hun docenten. Zij vinden het vaak prettig om de grammatica van de tweede taal uit te leggen en we weten uit onderzoek dat daar best veel tijd aan wordt besteed. Het gevolg is dat tweedetaalleerders vaak beter dan moedertaalsprekers de grammatica onder woorden kunnen brengen. Maar hebben ze die grammatica nodig om een vaardig gebruiker van de tweede taal te worden? Dat is de vraag waar ik me al heel lang mee bezig houdt. Hoe ontstaat het netwerk van taalkennis dat je nodig hebt om je tweede taal vloeiend te kunnen gebruiken? En welke rol speelt metalinguïstisch bewustzijn hierbij? In hoeverre heb je kennis van de grammatica van de tweede taal nodig om die te kunnen leren? Kortom: Word je bewust taalvaardig?

Impliciete taalverwerving

In de afgelopen decennia zijn taalwetenschappers meer en meer het idee gaan omarmen dat het taalleerproces dat leidt tot taalvaardigheid in essentie een statistisch proces is. Door blootstelling aan taal en interactie met je omgeving kun je op basis van frequentie patronen ontdekken in taal: dat sommige elementen vaak voorkomen, vaak samen voorkomen, vaak in een bepaalde volgorde voorkomen, etc. En daaruit ontstaat een associatienetwerk, een netwerk van taalkennis. Ik kan proberen onder woorden te brengen wat statisch leren is, maar het is eenvoudiger om het te illustreren. Figuur 1 toont een screenshot uit een van mijn eigen experimenten (Andringa, 2020). In dit experiment kregen deelnemers een koptelefoon op en hoorden zinnestjes, gebaseerd op het Esperanto, een kunsttaal. Als je het landschap van Figuur 1a ziet en je hoort “cevalo”, dan betekent dat eerst nog weinig. Als je daarna weer “cevalo” hoort in een nieuwe situatie (Figuur 1b), dan wordt duidelijk wat wordt bedoeld met “cevalo”, namelijk “paard”. Je kunt dit afleiden door de twee situaties te vergelijken. We noemen dit cross-situational word learning. Deze experimentele situatie laat zich goed vertalen naar echte taalleer-situaties. Denk maar aan een kind dat herhaaldelijk het woord ‘bal’ hoort samen met ronde objecten; het zal dat woord met ronde objecten gaan associëren, en in de loop van de tijd met allerlei andere dingen. Cross-situational word learning is één vorm van statistisch leren, en we denken dat je allerlei aspecten van taal door middel van associatieve processen kunt leren. Er is eigenlijk steeds minder twijfel dat statistisch leren een belangrijke component is van eerste- en tweedetaalverwerving.

Maar is statistisch leren echt impliciet leren, in de zin van: gebeurt het zonder bewuste aandacht? Je kunt je best voorstellen dat een taalleerder heel bewust hypothesen vormt over de betekenis van een woord, en dat Cross Situational Word Learning dus niet per se impliciet is. Juist van woordleren weten we dat dat beter gaat met bewuste aandacht, dus expliciet. Maar geldt dat ook voor abstractere vormen van taalkennis, zoals bijvoorbeeld je kennis van de volgorde van bijvoeglijke naamwoorden? De studie die ik zojuist besprak ging eigenlijk niet over het leren van woorden, maar over het statistisch en impliciet

Figuur 1: Screenshots van het experiment gerapporteerd in Andringa (2020)



leren van grammatica (Andringa 2020). In deze kunsttaal zat een grammaticaal fenomeen verstopt dat lijkt op iets wat we in het Nederlands ook hebben, namelijk het onderscheid tussen ‘deze geit’ dichtbij versus ‘die geit’ veraf, en ‘dit hek’ dichtbij versus ‘dat hek’ veraf. Er zaten zogenaamde aanwijzende voornaamwoorden in de taal die afstand uitdrukten, maar ook het onderscheid tussen levende dingen zoals ‘de geit’, en levenloze dingen zoals ‘het hek’. Dit systeem moesten mensen leren door alleen maar te luisteren naar korte zinnestukjes en het bijpassende plaatje te kiezen. Maar dat gebeurde niet: het voornaamwoordsysteem werd niet geleerd, ténzij deelnemers zich bewust werden van dat systeem. Een aantal mensen ontwikkelde zelfstandig het juiste metalinguïstische inzicht, en alleen zij wisten het systeem te gebruiken. Bij de rest vond ik geen enkel teken van leren. Het lijkt erop dat het instantiëren van nieuwe taalkennis zonder bewuste aandacht lastig is. Ik ben niet de enige die dit vindt: Er zijn meer studies die dit suggereren (e.g., Koch et al., 2021). Ik denk dat statistisch, associatief, impliciet leren vooral ingrijpt op kennis die je al hebt. Het zorgt voornamelijk voor consolidatie, precisering en automatisatie.

En daarmee stuiten we op een paradox. Ik heb eerder uitgelegd dat expliciete kennis van een taal altijd onvolledig is of zelfs foutief kan zijn, en nauwelijks toepasbaar in spontaan taalgebruik. Maar voor de verwerving van een tweede taal lijkt expliciete kennis toch belangrijk. Ondanks vele jaren aan onderzoek begrijpen we nog steeds maar matig wanneer en hoe expliciete informatie het taalleerproces ondersteunt. En hier ligt een hele grote opdracht voor het tweedetaalverwervingsonderzoek. Er is wel theorievorming over het samenspel van impliciete en expliciete leerprocessen, maar opvallend weinig empirisch onderzoek (Williams, 2016). Er is veel nagedacht over impliciet en statistisch leren, maar voor expliciet leren en metalinguïstische kennis is nog relatief weinig aan theorievorming is gedaan in ons veld (Ellis, R., 2004; Ellis & Roever, 2018). Hierdoor begrijpen we op een fundamenteel niveau nog te weinig van de manier waarop expliciete informatie ingrijpt op het impliciete leerproces. De grote vragen zijn: 1) Welke aspecten van de taal kun je via expliciete instructie leren? 2) Als je taal uitlegt, hoe expliciet moet je dan zijn? 3) En op welk moment is uitleg noodzakelijk? en 4) Voor wie precies is uitleg belangrijk? Deze vragen zijn van groot theoretisch belang, maar de antwoorden erop hebben ook flinke implicaties voor de didactiek van de tweedetaalverwerving. Daarom wil ik de komende tijd heel graag verder met deze vragen.

Geletterdheid en taalverwerving

En daarmee kom ik bij het tweede deel van mijn oratie. Eén manier om meer te leren over de rol van metalinguïstisch bewustzijn in het taalleerproces is het bestuderen van de taalverwerving van pre-geletterde of laaggeletterde personen. Ik ga daarom nu een uitstap maken naar geletterdheid en laaggeletterdheid. Geletterdheid heeft vele definities, maar ik concentreer me vandaag op een wat smallere definitie, namelijk het vermogen om te kunnen lezen en schrijven. Het lijkt heel normaal dat je kunt lezen en schrijven, maar dat is het absoluut niet. Irene Vallejo (2021) illustreert de magie van lezen heel mooi in haar boek “Papyrus”. Op een bepaald moment in dat boek spreekt zij de lezer rechtstreeks toe:

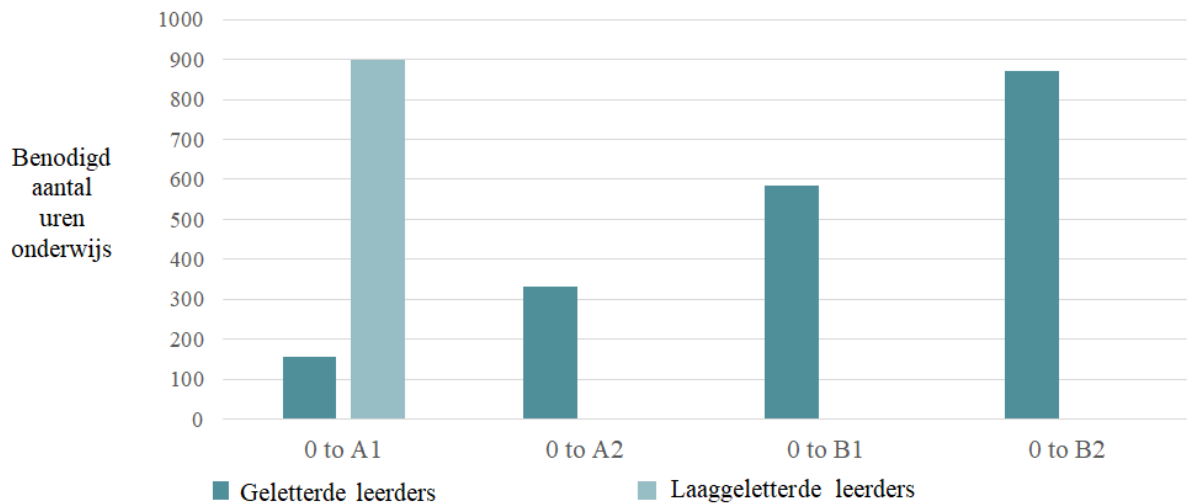
“Laten we het nu even hebben over jou, lezer van deze zinnen. Op dit ogenblik, met het boek opengeslagen in je handen, wijd je je aan een mysterieuze en verontrustende activiteit, hoewel het zo gewoon is dat het je belet je te verbazen over wat je aan het doen bent. Denk er eens goed over na. In stilte laat je je blik gaan over rijen letters die betekenis voor jou hebben en je in contact brengen met ideeën die helemaal los staan van wat je op dit moment omringt. Je hebt je, om zo te zeggen, teruggetrokken in een kamer in jezelf waar afwezige personen tegen je praten, dat wil zeggen schimmen die alleen voor jou te zien zijn ... Je kunt op elk moment je ogen afwenden van deze alinea's en weer meedoen met de wereld om je heen. Maar tot dan blijf je aan de zijlijn, daar waar je wilt zijn, waar je voor gekozen hebt. Er schuilt bijna iets magisch in dit alles.”

Kortom: Als je leest, dan ben je mentaal gezien ergens anders. Dit is allemaal zo normaal, dat we ons er niet meer over verbazen.

Ons vermogen om te lezen lijkt een natuurlijk onderdeel van onze taalvaardigheid. Maar niets is natuurlijk of vanzelfsprekend aan lezen. Om te beginnen is het schrift een vrij recente uitvinding van de mens; we zijn er ongeveer 4000 jaar geleden mee begonnen, en dat betekent dat we evolutionair gezien niet gemaakt zijn om te lezen. Het vermogen om stil te lezen in je hoofd ontstond rond het jaar 400, maar pas toen we de spatie gingen gebruiken – rond 1100 – gingen mensen dat op grote schaal doen. Tot die tijd las de mens hardop. Het is namelijk heel moeilijk om stil te lezen zonder spaties. En wist je dat we sneller lezen dan we luisteren? Luisteren gaat normaalgesproken op een snelheid van ongeveer 80 tot 180 woorden per minuut, terwijl ervaren lezers er een snelheid van 200 tot 400 woorden per minuut op na kunnen houden (Rayner et al., 2016). We springen tijdens het lezen ongeveer zeven letters per keer naar voren, slaan daarbij soms woorden die heel voorspelbaar zijn over, en we weten feilloos waar we met onze blik moeten landen. We kunnen zo snel lezen omdat ons brein invult en aanvult, op basis van jarenlange leeservaring en op basis van onze kennis van de wereld.

Lezen lijkt een vanzelfsprekendheid, maar is dat allerminst: niet iedereen leert lezen en we zijn zelfs een beetje bezorgd over de ontwikkeling van de leesvaardigheid van de Nederlandse bevolking. Internationaal onderzoek suggereert dat het steeds een beetje slechter gaat met de leesvaardigheid, en volgens de Stichting Lezen en Schrijven heeft een groeiend aantal van 2,5 miljoen mensen in Nederland moeite met taal of rekenen. In ons land leidt dat gemakkelijk tot problemen. Laaggeletterdheid vergroot de kans op armoede, gezondheidsproblemen, en werkloosheid. De groep die ik hier beschrijf is vaak een groep die in Nederland is opgegroeid en naar school gegaan, en in deze groep is laaggeletterdheid relatief vaak het gevolg van negatieve schoolervaringen of van bepaalde leerproblematiek, zoals dyslexie of een taalleerstooris. Een ander en veel kleiner deel van de laaggeletterden in Nederland wordt gevormd door mensen die naar Nederland zijn gevlucht. Vaak ontstaat laaggeletterdheid door jarenlange omzwervingen in kampen en opvangcentra. Mensen hebben de kans niet gehad om te leren lezen en schrijven. Als ze in

Figuur 2: Het geschatte aantal uren dat nodig is voor het behalen van de niveaus A1 t/m B2, gesplitst voor geletterde en laaggeletterde leerders



Nederland komen, dan moeten ze vanwege onze inburgeringswetten Nederlands leren. Volwassenen doen dat via de inburgering en de zogenaamde Z-route, en minderjarigen gaan naar de Eerste Opvang Anderstaligen waar kinderen intensief onderwijs Nederlands krijgen. Met name de volwassenen hebben het moeilijk. Als je niet of nauwelijks geletterd bent, dan sta je voor de schier onmogelijke taak het Nederlands te leren in een beperkte hoeveelheid tijd, terwijl je ook moet leren lezen en schrijven.

Dit brengt me terug bij de tweedetaalverwerving. Er bestaan geen duidelijke cijfers over hoe het deze volwassen laaggeletterde groep vergaat, maar met wat gepuzzel ontstaat er wel een beeld. In Figuur 2 zie je hoeveel uur het kost om van 0-niveau naar A1, A2, B1 en B2 te geraken. A1 is een heel basaal taalniveau; als je B2 haalt, dan heb je een startkwalificatie voor een studie aan een HBO of universiteit. De donkere staven laten zien dat het voor geletterde leerders gemiddeld 150 uur kost om A1 te halen; 320 uur om A2 te halen, iets minder dan 600 uur om B1 en te halen en bijna 900 uur om B2 te halen. De lichte staaf laat zien dat laaggeletterde tweedetaalleerders 900 uur nodig hebben om A1 te halen volgens onderzoek van Kurvers en Stockmann, en eigenlijk is het zo dat 86% van deze groep dat niveau na die 900 uur nog niet heeft bereikt (2009). Dit laat zien hoe moeilijk het is voor iemand die niet kan lezen en schrijven om het Nederlands als tweede taal te leren.

Dat is om allerlei redenen niet vreemd. Via het promotieonderzoek van Kaatje Dalderop krijg ik daar steeds beter zicht op. Je kunt je goed voorstellen dat er sprake kan zijn van trauma, en van zorgen om familie elders, maar ook het leven in Nederland is ingewikkeld. Kaatje laat zien dat het onvermogen om je eigen leven te organiseren leidt tot stress. Naast deze hindernissen een taal leren is niet eenvoudig, laat staan dat je die taal eerst nog moet leren lezen en schrijven. Als je nooit naar school bent geweest, dan weet je niet hoe school werkt. Voor ons eenvoudige dingen als weten wanneer het je beurt is, weten wat je op de stippelijnen moet schrijven, hoe je een figuur of plaatje moet uitleggen... het zijn allemaal lastige handelingen voor mensen die nooit de luxe van school hebben gekend.

Maar er speelt er mogelijk nóg iets wat het taalleren moeilijk zou kunnen maken voor laaggeletterden. En dat is de vraag wat het schrift je brengt in cognitieve zin. Dat is een vraag waar al heel lang over na wordt gedacht. Zo beschrijft Plato in zijn werk *Phaedrus* een gesprek tussen Phaedrus en Socrates, dat gaat over het schrift (Plato, vert. Stichting Ars Floreat 2010):

Phaedrus: Dit o koning, is de kunst die zal maken dat de Egyptenaren wijzer worden en dat hun geheugen gescherpt wordt, want deze vinding is een tovermiddel voor geheugen en wijsheid.

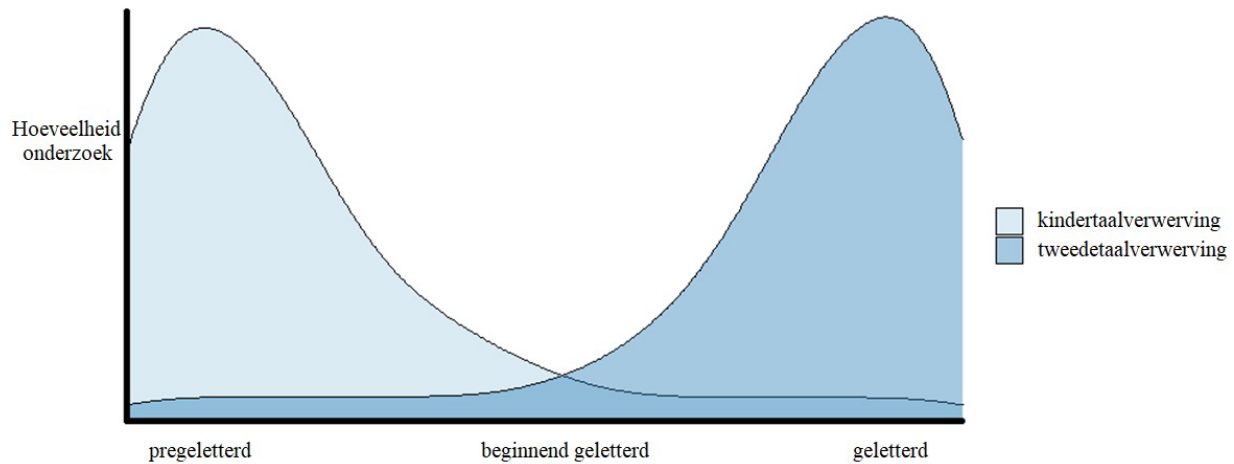
Socrates: ...uit liefde voor uw vinding schrijft ge er een kwaliteit aan toe die deze niet heeft. Uw vinding zal immers vergetelheid brengen in de geest van hen die er gebruik van zullen maken, omdat zij dan hun geheugen niet meer oefenen. Want door hun vertrouwen in het schrift te stellen, zoeken zij met behulp van vreemde tekens hun geheugen buiten zichzelf en niet, door het oefenen van hun eigen herinnering, binnen zichzelf.

Een verderfelijke uitvinding, het schrift... we weten inmiddels beter. Wel is duidelijk dat kennis van het schrift gevolgen heeft voor je cognitie (Huettig & Mishra, 2014). Een eenvoudig voorbeeld is het zogenaamde ‘visual search’. Als je een plaatje doorzoekt, dan zul je geneigd zijn linksboven te beginnen en rechtsonder te eindigen als gevolg van de manier waarop wij in Nederland hebben leren lezen. Een ander voorbeeld heeft betrekking op visuele geletterdheid en de werking van symbolen. Als je leert lezen, dan leer je dat visuele vormen zoals de letter P symbool kunnen staan voor een klank, de /p/. Via het schrift en school maak je ook nog eens kennis met allerlei andere vormen van symbolisch gebruik. Onderzoek van Altherr-Flores (2021) laat zien dat de beginnende lezers en schrijvers in haar onderzoek moeite hadden met het interpreteren van de plaatjes en symbolen in schrijfofdrachten.

Het belangrijkste gevolg van geletterdheid is dat het je leert nadenken over de vorm van taal (Bigelow et al., 2006; Homer, 2009; Kurvers et al., 2008). Als je leert lezen, dan leer je taal zien, beschrijven en analyseren. Je krijgt gereedschappen om niet alleen over de betekenis van taal, maar ook over de vorm van taal na te denken. Als je iemand die niet kan lezen vraagt welk woord langer is: Pen of Puntenslijper, dan zullen ze Pen kiezen, want een Pen is nou eenmaal langer dan een puntenslijper, ook al is het woord ervoor kort. Als je niet weet wat een woord is, dan kun je daar niet over nadenken. Ik kan jullie vragen het woord ‘telup’ na te zeggen, maar voor een laaggeletterde is dat lastiger, want ‘telup’ bestaat niet. Als ik je vraag om het woord ‘straat’ zonder /t/ te zeggen, dan lukt dat. En als ik vraag welk woord rijmt op ‘paard’, dan kun je rijmwoorden bedenken. Voor iemand die niet kan lezen en schrijven zijn al deze dingen niet zo makkelijk. Je moet weten wat een woord is; je moet weten dat een woord uit klanken bestaat die je zou kunnen weglaten; je moet weten dat woorden op elkaar kunnen lijken qua vorm en dat je ook niet-bestaande dingen kunt zeggen. Dat is allemaal niet vanzelfsprekend. Laaggeletterden weten ook niet altijd hoe schrift werkt en waar het voor dient. Kurvers en Nuwenhoud (2022) beschrijven bijvoorbeeld dat een niet geletterde cursist je zou kunnen vragen een brief van de gemeente voor te lezen, maar dan wel met je handen op je oren, zodat de inhoud privé blijft.

Kortom, geletterdheid leidt tot metalinguïstisch bewustzijn! Als wij op ons vijfde of zesde leren lezen en schrijven, dan leren wij nadenken over taal. Door het schrift ontwikkel je het vermogen om te reflecteren op de vorm van de taal. Onderzoek met laaggeletterden laat zien dat dit vermogen niet spontaan ontstaat. Je kunt je voorstellen dat het leren van een tweede taal veel moeilijker is zonder dit metalinguïstisch bewustzijn. Het wonderlijke is dat we nog weinig weten van de impact van geletterdheid op taalverwerving als gevolg van hiaten in ons onderzoek. Figuur 3 schetst hoeveel onderzoek er is gedaan met pre-geletterde, beginnend geletterde, en geletterde groepen. De y-as drukt de hoeveelheid onderzoek uit. Kindertaalverwervingsonderzoek is vooral gedaan met heel jonge, pre-geletterde kinderen. En in dat onderzoek is de ontwikkeling van metalinguïstisch bewustzijn zelden onderwerp van onderzoek. Het promotieonderzoek van Sybren Spit (2021) vormde wat dat betreft een behoorlijke breuk met het

Figuur 3: Onderzoek naar kinder- en tweedetaalverwerving in relatie tot mate van geletterdheid van onderzoeksdeelnemers



verleden. Tweedetaalverwervingsonderzoek wordt bijna altijd met geletterde leerders gedaan. Het is zelfs zo dat 65% procent van al het onderzoek met studenten wordt gedaan, en als je inzoomt op volwassenen tweedetaalleerders, dan is 88% van al het onderzoek gebaseerd op studenten (Andringa & Godfroid, 2020). Met andere woorden, we begrijpen tweedetaalverwerving vooral via extreem hoog-geletterde groepen. Door deze bias in zowel het eerste- als tweedetaalverwervingsonderzoek weten we eigenlijk bar weinig van de invloed van geletterdheid op taalverwerving. Er zijn allerlei indirecte aanwijzingen dat er sprake is van wederzijdse beïnvloeding, maar er is nauwelijks systematisch onderzoek gedaan.

En nu kom ik terug bij het eerste deel van mijn rede, waarin ik uitlegde dat aandacht voor de vorm van taal belangrijk lijkt voor het leren van nieuwe taalkennis. Als dat zo is, dan is het voorstelbaar – en zelfs logisch – dat de metalinguïstische vaardigheden die je opdoet met het leren lezen en schrijven veel verschil maken voor hoe succesvol een taalleerproces verloopt. Ik eindigde het eerste deel van mijn oratie met de stelling dat we op een fundamenteel niveau te weinig begrijpen van de manier waarop expliciete kennis ingrijpt op het impliciete taalleerproces. Laaggeletterde tweedetaalverwervers kunnen ons hierover mogelijk veel leren, juist omdat hun metalinguïstische vaardigheden nog in ontwikkeling zijn. Dit is wat ik heb beargumenteerd bij NWO, de Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, een belangrijke geldschieter voor fundamenteel onderzoek. NWO onderkende het belang hiervan. Samen met Sarah der Nederlanden, Bart Siekman, Sybren Spit en een aantal andere collega's zullen we de relatie tussen geletterdheid, metalinguïstisch bewustzijn, en tweedetaalverwerving onderzoeken, bij zowel kinderen als volwassenen, en over een langere periode. Zo hopen we niet alleen beter te begrijpen hoe metalinguïstische cognitie ingrijpt op taalverwerving. We hopen ook bij te dragen aan een voorspoediger taalverwervingsproces voor groepen voor wie dat moeizaam verloopt.

De praktijk van de tweedetaalverwerving

En dat brengt me bij het derde deel van mijn rede, waarin ik graag wil stilstaan bij de praktijk van de tweedetaalverwerving. Mijn eigen onderzoek voedt discussies over de positie en timing van grammaticaonderwijs in een taalleer-curriculum, over taaldidactiek dus. Dit zijn long-lopende discussies: Toen Jan Hulstijn in 1999 zijn leerstoel Tweedetaalverwerving hier aan deze faculteit aanvaardde, sprak hij al over de zin en onzin van grammaticaonderwijs (1999). Deze discussie is niet verstomd, maar ik ga hem niet uitdiepen vandaag, omdat ik liever stil wil staan bij actuele ontwikkelingen in het onderwijs. De

belangrijkste boodschap voor taaldocenten is dat taalvaardigheidsontwikkeling primair berust op automatische, statistische en veelal impliciete leerprocessen. Taalleren is een langzaam proces van netwerkopbouw, een netwerk dat je niet kunt installeren met alleen grammaticaonderwijs, zoals een loodgieter een cv-ketel kan plaatsen. Het moet langzaam ontstaan, en daarvoor gebruik je taaltaken die zo authentiek mogelijk zijn, die echt taalgebruik simuleren of stimuleren. Momenten van expliciete aandacht voor de vorm van de taal – voor grammatica dus – zijn zeker nodig, maar wel met mate. De kunst is om een goede balans te vinden tussen authentieke taken en aandacht voor vorm. Taalvaardigheidsdocenten weten dit, en ze weten dat dit heel moeilijk is. Ik wil vandaag vooral benadrukken dat taalvaardigheid onderwijzen een vak apart is, omdat je geen kennis onderwijst, maar een vaardigheid. Dat vereist een specifiek soort expertise.

Het klassieke – en nog steeds veel voorkomende - beeld dat mensen hebben van het leren van een tweede taal is dat het de optelsom is van woordjes en grammatica. In zo'n benadering staat al snel de grammatica zelf centraal en staat de inhoud op het tweede plan. Voor het illustreren van de grammatica maakt het niet uit welke voorbeeldzinnen je gebruikt om het ontleden te oefenen. Gelukkig is dit vaak niet meer de praktijk. Een ontwikkeling die al decennialang gaande is, is juist dat de inhoud centraal staat. Een methode als CodePlus, een NT2-methode die mede werd gemaakt door collega's van het INTT, illustreert dit heel goed (Heijne et al., 2018). Hier zijn de doelen inhoudelijk geformuleerd: je leert de vormen die horen bij een inhoudelijk domein. Dit is heel gebruikelijk in het NT2-onderwijs. Als iemand gaat inburgeren, dan wordt de lesinhoud bepaald door maatschappelijke onderwerpen; als iemand wil gaan studeren of werken, dan kies je voor inhoud die relevant is voor opleiding, school en beroep. Ook de examens, de staatsexamens Nederlands als tweede taal, zijn daar heel goed op afgestemd.

In het moderne vreemdetalenonderwijs, en daar reken ik het schoolvak Nederlands bij, is dit vaak anders. De tussen- en eindtermen voor vmbo, havo en vwo zijn gevat in taalbeheersingsdoelen. Het te behalen beheersingsniveau is geformuleerd in termen van functies los van de inhoud: "Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen op posters en catalogi". Dit soort doelen heeft geleid tot overmatige aandacht voor de vorm van de taal en het oefenen van de verschillende taalvaardigheden in isolatie. De inhoud is onderschikt. We zien dit probleem momenteel misschien het duidelijkst terug in discussies over het schoolvak Nederlands, waar leerlingen in het voortgezet onderwijs veel oefenen met ontleden, moeten stoeien met bijwoordelijke bepalingen en voorzetselvoorwerpen, leren wat signaalwoorden zijn, et cetera. Iets soortgelijks speelt voor de moderne vreemde talen. En het gevolg is dat de schooltaalvakken saai geworden zijn en heel erg op elkaar zijn gaan lijken.

Eigenlijk is er sprake van een zich langzaam ontvouwende crisis in het voortgezet onderwijs. Een recente peiling onder docenten Duits liet zien dat maar liefst 53% van hen behoefte heeft aan nascholing over het motiveren van leerlingen voor het vak Duits (Hakvoort et al., 2022). Docenten ervaren een gebrek aan motivatie bij hun leerlingen. Voor de andere talen is het waarschijnlijk niet veel beter. Een ander nijpend probleem is het docententekort. Het meest schrijnende gevolg daarvan – dat ik graag even onder de aandacht wil brengen – is dat een groot aantal nieuwkomerskinderen helemaal niet naar school gaat omdat er geen leerkrachten zijn. Mocht je een carrièreswitch overwegen... Het docententekort wordt ook nijpend voor de moderne vreemde talen. Leerlingen in het voortgezet onderwijs kiezen steeds minder vaak voor de talen; dat leidt tot minder studenten voor de talen op HBO en universiteit, waardoor we minder taaldocenten opleiden, waardoor scholen geen docenten kunnen vinden... kortom, er is sprake van een neerwaartse spiraal die we moeten en kunnen doorbreken. Want juist de schooltalen spelen een cruciale rol in het aanwakkeren van de interesse voor bijna elke andere geesteswetenschappelijke studie.

Met het meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen, een denktank ter bevordering van het onderwijs in de moderne vreemde talen, denk ik na over hoe we deze neerwaartse spiraal kunnen doorbreken. Ons antwoord is dat je echt interessante of relevante inhoud als uitgangspunt zou moeten nemen voor je taalvaardigheidsonderwijs. Voor het Engels zien we dat sommige elfjarige kinderen al bijna op het eindniveau van het voortgezet onderwijs instromen, gewoon door hun interesses te volgen op youtube, gamingsites, tiktok, noem maar op. Ik snap dat Duits en Engels moeilijk te vergelijken zijn, en ik snap dat de inhoud van tiktok niet de beste basis is voor een schoolmethode, maar dit laat wel zien hoeveel potentie er zit in taalleren dat buitenschools plaatsvindt en vooral in taalleren dat gedreven is door nieuwsgierigheid. Ik denk dat we meer gebruik kunnen maken van die nieuwsgierigheid.

Nederland is van oudsher een land waar mensen een woordje buiten de grens spreken, en de behoefte en het economisch belang om vreemde talen te kennen blijft groot. Studenten komen misschien minder vaak een taal als hoofdvak studeren, maar er is en blijft veel belangstelling voor het leren van een tweede taal. Hier zitten kansen om via het taalvaardigheidsonderwijs de interessante taalwetenschappelijke, cultuurkundige en letterkundige inhoud aan de man te brengen. Via ons taalvaardigheidsonderwijs kunnen we leerlingen en studenten interesseren voor de geesteswetenschappen.

En zo kom je steeds terug bij de vraag: Welke inhoud gebruik je als basis voor je taalvaardigheidsonderwijs. Vanwege de lopende actuele ontwikkelingen – waar ik zo nog iets meer over zal zeggen, wordt dit gesprek steeds belangrijker. Ik denk dat het antwoord ligt in meer maatwerk. We zijn gewend om cursisten allemaal dezelfde stof te laten verwerken, om uniforme leerdoelen en eindniveaus te bepalen en te toetsen of die zijn behaald. Ik vraag me af of dat wel nodig is en of we niet beter kunnen stoppen met einddoelen die geformuleerd zijn in termen van alleen taalbeheersingsdoelen. Je zou bijvoorbeeld een portfoliomethodiek kunnen hanteren, en afspraken kunnen maken met studenten over de bewijzen die ze opvoeren in dat portfolio, over de inhoud zelf en over het soort taalervaringen dat ze willen ondergaan. Je toetst dan vooral of de opgevoerde ervaringen echt zijn. Als het je op deze manier zou lukken om studenten voor hen persoonlijk relevante vakinhoud te laten verwerken in de tweede taal, dan hoef je niet bang te zijn dat ze de taal niet leren. Dat gebeurt tegen wil en dank.

Gelukkig zijn er allerlei goede ontwikkelingen gaande. Zo vindt er momenteel een vakvernieuwingsronde plaats voor de schooltalen in het voortgezet onderwijs. Er komen inderdaad inhoudelijk geformuleerde einddoelen, en dat zou de schooltalen echt moeten veranderen. Vooral als ook het examen verandert. Over dat examen hebben we nagedacht in het Meesterschapsteam MVT, en wij willen we graag thematische eindexamenprogramma's, een idee dat we nu aan het uitwerken zijn. Het betekent dat het eindexamenprogramma in het teken komt te staan van een specifiek thema, zoals nu al gebeurt bij sommige andere vakken. Het examen latijn kan in het teken staan van de schrijver Ovidius en het examen aardrijkskunde in het teken van 'de leefomgeving'. Zo dachten we voor Duits aan 'de val van het ijzeren gordijn', en voor Engels zou het thema 'de dominantie van het Angelsaksische cultuurgoed' kunnen zijn. Het is nu nog afwachten hoe de vakvernieuwing en de toekomstige examens uit zullen pakken, maar ik ben hoopvol.

Een andere mooie ontwikkeling die ik graag even wil aanstippen speelt zich af in het NT2 veld. Op dit moment bestaan er officiële eerste- en tweedegraads bevoegdheden voor alle schooltalen, behalve het Nederlands als tweede taal. Dat lijkt na vele jaren eindelijk te gaan veranderen, onder druk van het docententekort. En dat zou betekenen dat we initiële lerarenopleidingen kunnen starten voor het Nederlands als tweede taal. Een fantastische ontwikkeling, en voor mij een mooie kans om een eerste samenwerking te starten met het ILO, de interfacultaire lerarenopleiding, met wie ik hoop nog heel veel te zullen samenwerken.

Tenslotte zijn er natuurlijk de sectorplannen voor de geesteswetenschappen, waarmee de overheid na decennia van bezuinigen en krimp eindelijk weer eens investeert in de geesteswetenschappen. Aan deze faculteit verzorgt een groot team van fantastische taalvaardigheidsdocenten onderwijs in – als ik het goed geteld heb – eenentwintig verschillende talen (met het Oekraïens als laatste toevoeging). Zij hebben het niet zo gemakkelijk gehad in de afgelopen periode, waarin programma's ingekrompen moesten worden en er minder ruimte is gekomen voor onderwijs in de doeltaal. Ik hoop dat ik duidelijk heb gemaakt dat taalvaardigheidsonderwijs vakwerk is. Het is een ambacht dat je moet koesteren. Ik denk dat ik niemand beledig als ik zeg dat het te lang geleden is dat we hebben geïnvesteerd in het taalvaardigheidsonderwijs en de taalvaardigheidsdocenten. Als hoogleraar didactiek van de tweedetaalverwerving en binnenkort als wetenschappelijk directeur van het INTT, dat voor de universiteit onderwijs in het Nederlands als eerste en tweede taal verzorgt, zal ik daarvoor ijveren.

Dankwoord

Ik ben aan het einde gekomen van mijn rede, en er zijn heel veel mensen die ik zou willen bedanken. Ik wil allereerst het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam bedanken voor het in mij gestelde vertrouwen. Ik ben het Bestuur van de Faculteit der Geesteswetenschappen, de decaan, Marieke de Goede, en haar voorganger Fred Weerman, dankbaar voor het instellen van deze leerstoel. Dat is belangrijk voor een faculteit waar zoveel talen worden onderwezen. Ik vind het bijzonder eervol dat ik hem mag bekleden.

Ik kom van Neerlandistiek en coördineer nog steeds het masterprogramma Nederlands als tweede taal en meertaligheid. Ik vond het fantastisch om daar te werken. Een afdeling waar hard wordt gewerkt, maar ook goed voor elkaar wordt gezorgd en veel wordt gelachen. Judith, je herinnert je vast het miniboompje dat je ons allemaal anderhalf jaar geleden als nieuwjaarsgeschenk stuurde. Het twijgje is enorm gegroeid, net als ik bij Neerlandistiek. Ik stap over naar de afdeling Moderne Vreemde Talen en Culturen, en ik wil mijn nieuwe collega's daar – met name Ellen Rutten – bedanken voor de warme ontvangst, met een speciaal woord van dank aan de Scandinavisten, die me – tegen wil en dank, vrees ik - een beetje hebben geadopteerd als een van hen. De komende periode is er een van kansen en investeringen, en ik kijk er enorm naar uit om daar samen met jullie een succes van te maken. Tegen de mensen van het INTT zeg ik: Ik kom eraan. Ik heb er zin in.

Ik begon deze rede met het beschrijven van het netwerk van taalkennis dat wij allemaal bezitten en zo geweldig weten te gebruiken. Via deze lezing hebben jullie een kijkje gekregen in het kennisnetwerk dat opgesloten zit in mijn brein. Dat netwerk is in 23 jaar gevormd door alles wat ik heb gelezen en meegemaakt, maar het meest nog door alle samenwerkingen en gesprekken met onvoorstelbaar slimme, kundige en lieve mensen. Begeleiders en collega's in Groningen, collega's van de staatsexamencommissie Nederlands als tweede taal, ACLC-collega's, alle leden van de CASLA-, later 3LM-onderzoeksgroep, Het MIND-project, de DuJAL redactie, het meesterschapsteam, mijn fantastische PhD-studenten en alle superslimme studenten van de Duale Master Nederlands als tweede taal. Al deze samenwerkingen hebben me gevormd tot wie ik ben, wat ik weet, en wat ik kan. Heel veel dank voor alle keren dat jullie zo heuselijk met mij van gedachten hebben gewisseld.

Ik zou het liefst ieder van jullie persoonlijk bedanken, maar dat gaat helaas niet. Ik maak een uitzondering voor twee collega's, voor Jan en Folkert. In de afgelopen periode is me vaak gevraagd of ik jullie opvolger ben. Ik weet niet of dat zo is, maar ik vind het ontzettend eervol om die vraag te krijgen. Jan, jij hebt me naar Amsterdam gehaald en bood me zo de gelegenheid te profiteren van je eindeloze wijsheid. Je hebt me meer dan wie ook geleerd wat het betekent om een goed wetenschapper te zijn. En

Folkert, we hebben heel intensief samengewerkt in de opleiding en in verschillende onderzoeksprojecten. Je bent een waar voorbeeld als het gaat om het vertalen van de wetenschap naar de praktijk. Dank allebei.

Lieuwe, Suze en Feia: jullie hebben al heel vaak spreekbeurten en boekenbeurten voor mij gehouden, om te oefenen. Na afloop doen we dan altijd tips en tops. Vandaag heb ik voor jullie een spreekbeurt gehouden en ik hoor graag jullie tips en tops. Straks! Toen ik jullie vertelde dat ik hoogleraar zou worden, professor, fantaseerden jullie dat ik elke dag met een zwartgeblakerd gezicht en rechtopstaand haar thuis zou komen. Helaas, ik ben geen professor op Zweinstein ... dank je wel voor jullie vrolijkheid en gezelligheid. Kristien: zonder jou zou ik hier niet staan. Dank voor alles.

Ik heb gezegd.

Literatuur

- Andringa, S. (2020). The emergence of awareness in uninstructed L2 learning: A visual world eye tracking study. *Second Language Research*, 36(3), 335-357.
- Andringa, S., & Godfroid, A. (2020). Sampling bias and the problem of generalizability in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, 134-142.
- Bigelow, M., Delmas, R., Hansen, K., & Tarone, E. (2006). Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *Tesol Quarterly*, 40(4), 665-689.
- DeKeyser, R. (2017). Knowledge and skill in ISLA. In S. Loewen, & M. Sato (Eds.), *The routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 15-32). Routledge.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, N. C. (2015). Implicit AND explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (). John Benjamins.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227-275.
- Ellis, R., & Roever, C. (2018). The measurement of implicit and explicit knowledge. *The Language Learning Journal*, , 1-16.
- Flores, J. A. A. (2021). The semiotics of writing: How adult L2 learners with emergent literacy make meaning in assessment texts through writing. *Journal of Second Language Writing*, 51, 100793.
- Hakvoort, E., Hökberg, M., Hölsgens, T., & Hotje, S. (2022). *Docenten duits aan het woord*. ().Duitsland Instituut Amsterdam.
- Heijne, N. C., Hidma, M., Kamma, K., Boerst, T., Gastelaars, G., & Olijhoek, V. (2018). *Code+ basisleergang nederlands voor anderstaligen*. ThiemeMeulenhoff.
- Homer, B. (2009). Literacy and metalinguistic development. In D. Olsen, & N. Torrance (Eds.), *The cambridge handbook of literacy* (pp. 487-500). Cambridge University Press.
- Huettig, F., & Mishra, R. K. (2014). How literacy acquisition affects the illiterate mind—a critical examination of theories and evidence. *Language and Linguistics Compass*, 8(10), 401-427.
- Hulstijn, J. H. (1999). *Vaardigheid zonder kennis?.* Vossiuspers AUP.

- Hulstijn, J. H. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18(3), 193-223.
- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 129-140.
- Hulstijn, J. H., & Ellis, R. (Eds.). (2005). *Implicit and explicit second-language learning*. Studies in Second Language acquisition 27 (thematic issue).
- Koch, E., Bulté, B., Housen, A., & Godfroid, A. (2021). Using verb morphology to predict subject number in L1 and L2 sentence processing: A visual-world eye-tracking experiment. *Journal of the European Second Language Association*, 5(1), 115-132.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45-77). Academic Press.
- Kurvers, J., & Nuwenhoud, A. (2022). Alfabetisering. In F. Kuiken, & S. Andringa (Eds.), *Handboek nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 367-401). Coutinho.
- Kurvers, J., van Hout, R., & Vallen, T. (2008). Print awareness of adult illiterates: A comparison with young pre-readers and low-educated adult readers. *Reading and Writing*, 22, 863-887.
- Kurvers, J., & Stockmann, W. (2009). *Wat werkt in alfabetisering NT2. leerlast en succesfactoren*. (). Universiteit van Tilburg.
- Rayner, K., Schotter, E. R., Michael, E. J. M., Potter, M. C., & Treiman, R. (2016). So much to read, so little time. *Psychol Sci Public Interest*, 17(1), 4-34. 10.1177/1529100615623267
- Spit, S., Andringa, S., Rispens, J., & Aboh, E. O. (2021). Do kindergarteners develop awareness of the statistical regularities they acquire? *Language Learning*, 71(2), 573-611.
- Vallejo, I. (2021). Een geschiedenis van de wereld in boeken. J.M. Meulenhoff.
- Williams, J. N. (2016). Implicit learning in second language acquisition. In T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 319-353). Emerald Group Publishing Limited.