



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Honderd jaar theorie en onderzoek van tweedetaalverwerving

Afgedankte inzichten en nog onopgeloste raadsels

Hulstijn, J.H.

DOI

[10.5117/IN2018.3.002.HULS](https://doi.org/10.5117/IN2018.3.002.HULS)

Publication date

2018

Document Version

Final published version

Published in

Internationale Neerlandistiek

License

CC BY-NC-ND

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Hulstijn, J. H. (2018). Honderd jaar theorie en onderzoek van tweedetaalverwerving: Afgedankte inzichten en nog onopgeloste raadsels. *Internationale Neerlandistiek*, 56(3), 189-202. <https://doi.org/10.5117/IN2018.3.002.HULS>

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.

Honderd jaar theorie en onderzoek van tweedetaalverwerving

Afgedankte inzichten en nog onopgeloste raadsels

Jan H. Hulstijn

IN 56 (3): 189–202

DOI: 10.5117/IN2018.3.002.HULS

Abstract

This paper characterizes three views on learning and language development that successively prevailed over the last hundred years: (1) behaviorism and structuralism (1920-1960), (2) the Cognitive Revolution, including Chomsky's generative linguistics (1960-1990), and (3) connectionism and Usage-based linguistics (1990-present). Because of the large distance between abstract constructs and empirical observations in all three approaches, it is difficult to empirically falsify theories in any of them. Views of the behaviorist/structuralist and of the generative schools can no longer be considered relevant for the teaching and learning of a foreign or second language, while some views of connectionism, Usage-based linguistics and Construction Grammar are. The paper is rounded off with some recommendations for second-language instruction, emphasizing the importance, for implicit learning of grammatical patterns, of word-by-word understanding of spoken language.

Keywords: behaviorism, cognitive revolution, construction grammar, generative linguistics, implicit learning, second-language learning, usage-based linguistics

Inleiding

Op de middelbare school heb ik Frans, Duits en Engels geleerd met de grammatica-vertaalmethode, een zogenaamde indirecte methode (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm 2015, pp. 313-316). In deze methode

staan woordenschat, grammatica, lezen en vertalen centraal. Toen ik in 1971 Nederlandse les ging geven aan buitenlandse studenten en medewerkers van de Vrije Universiteit, moest ik dat doen met de audio-linguale methode. De audio-linguale methode legt de nadruk meer op grammatica dan op woordenschat; de leerstof is streng geordend, en grammaticale patronen worden ingeslepen met de bekende/beruchte *pattern drills* (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm 2015, pp. 317-319; Rivers 1964). Tien jaar later gaf ik les met een leergang gebaseerd op de tegenwoordig (althans in Nederland) algemeen gebruikte communicatieve methode. In deze methode gaat het vooral om het leren van woorden, uitdrukkingen en grammaticale patronen in uitingen die functioneel relevant zijn in verschillende communicatieve situaties (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm 2015, pp. 382-383). Dit was grote vooruitgang, die grotendeels het gevolg was van nieuwere inzichten in leerpsychologie en taalwetenschap.

In mijn tijd als docent Nederlands als tweede taal (NT₂) kwamen er al spoedig vragen bij mij op over de verwerving van een tweede taal (L₂).¹ Een intrigerende vraag was: hoe kan het dat studenten bij het spreken een grammaticaregel het ene moment goed toepassen en het volgende moment niet? Bijvoorbeeld, een proefpersoon die deelnam aan een onderzoek van mij, plaatste in één zin, die bestond uit een hoofdzin gevolgd door twee bijzinnen, het finiete werkwoord in de ene bijzin niet op de juiste plaats en in de andere wel: *Deze mevrouw zegt dat haar dokter heeft een spreekuur van acht tot tien en dat het altijd heel druk is* (Hulstijn 1982, p. 198), terwijl hij de betreffende grammaticaregel wel kende. Op die vraag naar de oorzaken van de variabiliteit in de taalproductie (nu eens goed, het volgende moment fout) zijn in de afgelopen zeg 100 jaar verschillende antwoorden gegeven, door wetenschappers die drie verschillende wetenschappelijke scholen vertegenwoordigen (zie hieronder). En eigenlijk ben ik met geen van die antwoorden en geen enkele theorie tevreden, hoewel ik ervan overtuigd ben dat de derde school sterkere verklaringen heeft dan de eerste twee. Alvorens uiting te geven aan mijn onvrede, geef ik eerst een beknopte schets van de drie bedoelde scholen. Aan het eind van dit artikel probeer ik een verbinding te leggen met het L₂-onderwijs. Ik beperk me in dit artikel tot taalverwerving als cognitief proces: de verwerving, opslag en verwerking van talige informatie in het brein. Andere voor het taalonderwijs belangrijke onderzoeksterreinen, zoals sociaal-culturele leertheorieën, laat ik buiten beschouwing.²

Drie opvattingen van leren en taalontwikkeling

In de laatste honderd jaar zijn drie hoofdperioden aan te wijzen met elk een andere dominante visie op leren en, daarvan afgeleid, (i) andere visies op de cognitieve en talige ontwikkeling bij kleine kinderen en (ii) andere visies op L2-verwerving.

De periode 1920 tot 1960. Van ongeveer 1920 tot ongeveer 1960 domineerde de behavioristische school. Volgens de behavioristen zijn de belangrijkste leerprincipes: imitatie, distributionele analyse, en analogie. Doen (gedrag) is belangrijker dan abstracte kennis (bijv. van grammaticaregels). In de taalwetenschap domineerden verschillen vormen van Europees (De Saussure, Jakobson, Hjelmslev) en Amerikaans (Bloomfield, Hockett, Harris) structuralisme.

De periode 1960 tot 1990. Vanaf ongeveer 1960 begon de cognitieve psychologie het behaviorisme te verdringen. De zogenaamde cognitieve revolutie³ bracht informatici (de computer was in opmars), psychologen en taalkundigen (onder wie de bekende taalwetenschapper Chomsky) bijeen in een gedurfde visie op de representatie, verwerking en verwerving van informatie in het menselijk brein. Terwijl de behavioristen meenden dat kennis en processen in het brein niet wetenschappelijk (empirisch) te onderzoeken zijn, aarzelden aanhangers van de cognitieve revolutie niet modellen te maken van min-of-meer autonome, mentale modules/systemen die met elkaar in verbinding staan via interfaces (net als in veel computersystemen van die dagen) en die modellen in taalpsychologische experimenten te onderzoeken. In deze periode ontstonden de begrippen impliciet en expliciet geheugen, impliciete en expliciete kennis, en impliciet en expliciet leren (Hulstijn 2005a). In de taalwetenschap introduceerde Chomsky het idee van een autonome, abstracte grammatica, die via *interfaces* in contact staat met enerzijds de taalklanken en anderzijds de door taal uitgedrukte betekenissen. De relatie tussen klank en betekenis loopt bij Chomsky (1986) dus via de grammatica. Onder onderzoekers van L2-verwerving ontstond in deze periode een discussie over de vraag of expliciete kennis van grammaticaregels faciliterend kan werken op de verwerving van impliciete kennis van de tweede taal. Er bestonden hierover drie opvattingen: *strong interface* (ja), *weak interface* (alleen indirect), of *no interface* (nee) (Ellis 2008, pp. 843-848). Ook nu is deze discussie nog actueel (Suzuki & DeKeyser 2017; Ullman & Lovelett 2018, pp. 44-45). Natuurlijk wordt het vreemdetalenonderwijs al sinds het begin van de geschiedenis beheerst door de strijd tussen voorstanders van

de directe methode (geen grammaticaonderwijs) en voorstanders van de indirecte methode (wel grammaticaonderwijs) (Hulshof, Kwakernaak en Wilhem 2015), maar sinds de cognitieve revolutie worden in die strijd de begrippen expliciete en impliciete cognitie en interface gebruikt. Ook het begrip *interlanguage* (tussentaal) (Ellis 2008, pp. 559-560) en het idee dat L2-verwerving een ontwikkelingsgang is door een reeks van opeenvolgende tussentalen, komen voort uit het systeem- en moduledenken van de cognitieve revolutie.

De periode 1990 tot heden. Vanaf ongeveer 1990 wordt het denken in termen van modules en interfaces in de cognitiewetenschappen verdrongen door het denken in termen van netwerken waarin, in principe, elk element met elk ander element meer of minder sterk op dynamische wijze verbonden kan zijn (zie de bijdrage van Lowie over dynamische systemen). De eerste taal beïnvloedt niet alleen de tweede taal maar de tweede taal beïnvloedt ook de eerste taal (Jarvis & Pavlenko 2007). In de huidige taalwetenschap (met name *Construction Grammar* en *Usage-based linguistics*) is de muur tussen grammatica en woordenschat weggefallen: vanaf het moment dat ze uitingen gaan produceren die uit meer dan één woord bestaan, verwerven kinderen abstracte patronen (meestal 'constructies' genoemd) door aandacht te geven aan de combinaties waarin een woord met andere woorden voorkomt (Tomasello 2003). De kernbegrippen die Tomasello voor dit proces gebruikt zijn: *learning of exemplars, emergence, frequency, functional distributional analysis, construction building by analogy, en entrenchment*.

In nieuwere theorieën van L2-verwerving zien we hiervan de weerklank. Terwijl het in de op het behaviorisme gebaseerde audio-linguale methode vooral ging om het inslijpen van grammaticale patronen, heerst nu de opvatting dat grammaticale patronen langzaam aan verworven worden (en dat patronen steeds abstracter en algemener worden en zich als het ware steeds dieper in het taalnetwerk nestelen) via woorden die typisch zijn voor (en frequent voorkomen in) een bepaalde constructie. De termen *distributionele analyse* en *analogie* van vóór 1960 zijn weer teruggekeerd. Het feit dat een L2-leerder in één zin *dat haar dokter heeft een spreekuur* en *dat het altijd heel druk is* zegt, kan volgens huidige opvattingen gezien worden als het gevolg van een nog niet geheel productieve, voldoende diep genestelde (en voldoende algemene) constructie. Daardoor is de bijzinstructuur nog gevoelig voor 'competitie' met andere structuren (*haar dokter heeft een spreekuur*). De spreker produceert hier dus waarschijnlijk gevallen van twee verschillende constructies.

De kloof tussen theorie en empirie

Na deze zeer beknopte beschrijving van drie perioden en drie opvattingen over leren en ontwikkeling, kom ik terug op mijn onvrede. De belangrijkste grond ervan is gelegen in het feit dat we in de cognitiewetenschappen uitspraken doen over zaken als kennis (impliciete en expliciete kennis), geheugen, leren en automatiseren, zonder dat we die zaken direct kunnen waarnemen. We kunnen niet in het brein waarnemen of iemand kennis bezit van een grammaticaregel, een uitdrukking in het geheugen heeft opgeslagen, of bezig is iets te leren. Zelfs het begrip aandacht is eigenlijk al een abstractie, waarover verschillende theorieën bestaan (Anderson 2015). Theorieën uit alle drie de scholen bedienen zich van abstracte (dus niet rechtstreeks waarneembare) begrippen en metaforen. De empirische evidentie voor of tegen die theorieën bestaat grotendeels uit (1) gedragsmetingen (inclusief onbewust gedrag, zoals oogbewegingen), (2) metingen van plaats en sterkte van hersenactiviteit (ERP, fMRI), en (3) computersimulaties. Het verband tussen de empirie (metingen en simulaties) en de metaforische theorie is dus indirect. Helaas is er ook voor de nieuwere inzichten (*Usage-based linguistics*) nog slechts zeer beperkte psycholinguïstische empirische evidentie en blijft het moeilijk om theoretische claims op een echt sluitende manier empirisch te toetsen. Van de wetenschapsfilosoof Karl Popper (1959) weten we dat het niet mogelijk is te bewijzen dat een theorie correct is. Met empirische gegevens bewijzen dat een hypothese (en de erbij horende theorie) onjuist is (falsificatie), is weliswaar in principe mogelijk maar dat gebeurt in de taalwetenschap en de cognitiewetenschap nauwelijks.⁴ Weliswaar hebben de meeste onderzoekers van L1- en L2-verwerving de generatieve taalwetenschap de rug toegekeerd, maar dat is niet het gevolg van de uitkomsten van onderzoek waarmee het ongelijk bewezen is van Chomsky's (1980) stelling dat het taalaanbod aan baby's, peuters en kleuters te beperkt is om daaruit de abstracte principes van menselijke taal af te leiden (het zogeheten argument van de *poverty of the stimulus*). De koerswijziging is eerder het gevolg van de vergelijking van theorieën. Wetenschappers vergelijken theorieën met elkaar, gebruikmakend van criteria zoals coherentie, empirische ondersteuning (maar nauwelijks empirische falsificatie) en eenvoud (Jordan 2004). Een vergelijking met behulp van deze criteria valt volgens velen ontegenzeggelijk uit ten gunste van Tomasello's verklaring van taalverwerving, boven die van generatief taalkundigen. Zo hoeft Tomasello's verklaring geen beroep te doen op de aanname dat de mens geboren wordt met een *language faculty*

(kennis van universele principes van taal, zoals de principes en parameters van Chomsky's *Universal Grammar*), zoals Chomsky (1980) nog aannam. Wanneer een theorie een empirisch niet direct toetsbare aanname bevat (zoals de aangeboren *language faculty*) dan telt dat in de vergelijking met een andere theorie als minpunt.

Hoe zit het vrijwel zeker niet?

Mijn onvrede over de kloof tussen theorie en empirie geuit hebbende, kan ik toch enkele opvattingen over taalverwerving van vóór 1990, als ongeldig afschrijven.

Er zijn (op zijn minst) twee principes van de op de behavioristische leerpsychologie gestoelde audio-linguale methode die achteraf gezien niet juist zijn. In de eerste plaats de te strenge leerstofordening, die verbiedt dat zinnen met een bepaalde grammaticale structuur al aangeboden worden ver voordat die structuur met behulp van *pattern drills* wordt ingeslepen. Tegenwoordig vinden we dat structuren al wel in het taalaanbod mogen voorkomen hoewel de uitleg pas in een latere les gegeven wordt. Dat verdient zelfs de voorkeur. Dan kan de docent bij de uitleg illustraties gebruiken uit het taalaanbod in eerdere lessen. Studenten krijgen dan hopelijk het gevoel "Oh ja, zo'n zin of uitdrukking heb ik al eens gehoord/gelezen; dit klinkt al bekend".

Het tweede audio-linguale principe dat men tegenwoordig niet langer onderschrijft, is dat van de scheiding tussen grammatica en woordenschat. In een *pattern drill* figureert een reeks zinnen met dezelfde grammaticale structuur, waarbij de betekenis van de zinnen en van de woorden in die zinnen er eigenlijk niet toe doen. Tegenwoordig zeggen aanhangers van *Construction Grammar* juist dat een constructie zijn oorsprong vindt in de woorden en woordcombinaties waarmee die constructie (vaak) voorkomt en Tomasello's leertheorie benadrukt juist het belang van de pragmatische/communicatieve functie van de uitingen die door het taal-lerend kind begrepen en geproduceerd worden.

Aan de generatieve taalkunde blijken we achteraf bezien geen nuttige inzichten te kunnen ontlenuen voor L1- of L2-verwerving en daarom ook niet voor het L2-onderwijs. Er zijn geen sluitende theoretische of empirische gronden meer om aan te nemen dat baby's geboren worden met een specifiek voor het leren van taal ingerichte *language faculty*. De *poverty of the stimulus*, een ander leerstuk van de generatieve taalkunde, bestaat niet. Het taalaanbod is voor kinderen voldoende om de constructies van de taal te

leren. De metafoer van taalverwerving als een proces van hypothesetoetsing klopt ook niet omdat taalverwerving niet een deductief proces is van de selectie van de juiste grammatica uit een verzameling van in principe mogelijke grammatica's, passend bij het taalaanbod. Taalverwerving is juist een bottom-up-proces. Verder hebben de diep-hiërarchische boomstructuren van de generatieve taalkunde, met zeer abstracte categorieën zoals bijvoorbeeld IP (*Inflectional Phrase*), geen meerwaarde boven de (ondiepe) constructies van de *Construction Grammar* om verschijnselen van taalverwerving te verklaren.

De opvatting dat L2-verwerving bij alle leeders volgens (dezelfde) discrete stadia verloopt en dat L2-verwervers als het ware een aantal tussentalen doorlopen, is inmiddels aan sterke erosie onderhevig. Taalontwikkeling wordt tegenwoordig bestudeerd vanuit de aanname dat zij dynamisch is, en niet bestaat uit sprongetjes van het ene statische systeem naar het volgende (zie de bijdrage van Lowie). Achteraf bezien zou ik dit willen stellen: de paradigmawisseling – rond 1960 – van structuralistische naar generatieve taalkunde was heel gezond, en zeker bevorderlijk voor ons inzicht in taal, maar de periode dat de generatieve taalkunde het onderzoek naar L1- en L2-verwerving heeft beïnvloed, heeft veel langer geduurd dan nodig was. Reeds in de jaren 90 werd duidelijk dat *Usage-based linguistics* een betere verklaring van taalverwerving te bieden had. Door de jarenlange hegemonie van de generatieve taalkunde, ook na 1990, heeft het onderzoek naar L1- en L2-verwerving ernstige vertraging opgelopen.

Nog steeds onopgelost

Welke taalverschijnselen kunnen L1- en L2-verwervers moeiteloos leren, zonder uitleg van docent of boek, en voor welke taalverschijnselen is gerichte aandacht, toelichting of uitleg onontbeerlijk? Deze vraag is natuurlijk in de eerste plaats van praktisch belang voor het L1- en het L2-onderwijs. Maar erachter schuilen fundamentele, theoretische vragen, die voor mij als theoreticus zowel prangend als intrigerend zijn, zoals: als het zo is dat sommige verschijnselen ook zonder specifieke aandacht of uitleg geleerd kunnen worden terwijl voor andere verschijnselen aandacht en uitleg onontbeerlijk zijn, hoe verklaren we dit verschil dan? Dat er aandacht en (enige uitleg) nodig is voor het leren van veel verschijnselen in de moedertaal lijkt mij evident maar is moeilijk experimenteel te steunen of te weerleggen. We kunnen immers niet het volgende doen: geen taalonderwijs geven aan een random steekproef uit de populatie van het primair

onderwijs (6 tot 12 jaar oud) en dan na afloop meten wat leerlingen in die steekproef niet beheersen ten opzichte van leerlingen die wel taalonderwijs krijgen. Dat aandacht voor grammatica (in combinatie met woordenschat) in het L2-onderwijs nodig is, vooral als het gaat om het bereiken van hogere niveaus van taalvaardigheid, wordt door niemand in twijfel getrokken maar er bestaat bij mijn weten geen echt experimentele studie die deze stelling op valide wijze empirisch onderbouwt. Hoe frustrerend het ook is dat we nog steeds niet weten hoe het zit met de bijdrage van regelkennis aan de taalverwerving, ik ken niemand die zal zeggen dat aandacht voor vormkwesities niet nodig is voor het onder de knie krijgen van althans sommige van die vormverschijnselen, zowel in de moedertaal als in de tweede taal.

Aanbevelingen voor het taalonderwijs

Annika Johansson, gastredacteur van dit themanummer van *Internationale Neerlandistiek*, vroeg mij in dit artikel de vraag te beantwoorden of er misschien een nieuwe, succesvolle taalleermethode is. Voor iemand die zich, zoals ik, vooral bezighoudt met taalverwerving vanuit een cognitief-linguïstisch perspectief, is er niet iets echt nieuws onder de zon. Dat is ook niet verwonderlijk. In het verleden werden taalleermethodes veelal gebaseerd op ideeën die het predicaat toetsbare theorie niet verdienden. Daar komt bij dat de effectiviteit van heel wat methodes niet of nauwelijks empirisch aangetoond is of om methodologische redenen niet aangetoond kan worden.

Het is dus met de nodige aarzeling dat ik hieronder enkele aanbevelingen geef, waarbij ik gebruikmaak van passages uit Hulstijn (2005b, 2012). Ik ga uit van de volgende situatie. We hebben het over volwassen mensen buiten Nederland die al ervaring hebben opgedaan met het leren van enkele vreemde talen; ze zijn in meerderheid hoger opgeleid; ze zijn in meerderheid vertrouwd met het gebruik van de computer en het internet; en ze hebben uiteenlopende redenen om ook nog de Nederlandse taal te leren; ze zijn weliswaar intrinsiek gemotiveerd om de taal te leren maar hebben het druk met honderd andere dingen in het leven; en het scheppen van 'leertijd' zal dus voor de meesten een obstakel zijn.

Helikopterblik op het leerdoel en op het leerproces

Begin met een gesprek over het leren van een vreemde taal. Het gesprek moet natuurlijk positief getoonzet zijn maar de studenten moeten er ook

aan herinnerd worden dat het bereiken van zelfs een minimale doelstelling, zoals het kunnen lezen van eenvoudige teksten over dagelijkse onderwerpen, al een investering van enkele honderden uren vergt. Dit 'bezint eer ge begint'-gesprek kan plaatsvinden aan de hand van documenten over het Europese Referentiekader. Om de paar weken zou een soortgelijk gesprek gevoerd moeten worden over de volgende vragen: Beantwoordt dat wat je geleerd hebt aan je verwachtingen? Zo niet, waaraan kan dat liggen en wat kun je verbeteren aan je manier van studeren?

Schep mogelijkheden voor succesbeleving

Een taal leren kost veel tijd en moeite. Elke student verliest wel eens de moed. Daarom moet de taalcursus kansen bieden voor succesbeleving. Het is zeker niet motiverend wanneer je als beginner al afgestraft wordt op vormfouten. Voor beginners moeten daarom lage doelen gekozen worden wat betreft de correctheid van de taalproductie in spreektaken. Verder is een gestructureerde opbouw nodig. Elk volgende hoofdstuk mag niet meer dan een kleine stap verder gaan dan het vorige. Dit geldt vooral voor woorden en grammatica, maar ook voor de snelheid en duidelijkheid waarmee de luisterteksten zijn ingesproken. 'Gooi ze maar in het water dan leren ze wel zwemmen' is voor bijna niemand een geschikte methode. De uitingen, constructies en woorden die vaak in de taal voorkomen moeten vroeg aangeboden worden en veel herhaald worden. De meeste communicatieve methodes voldoen aan deze eisen. Een uitgekende leergangopbouw met kleine stappen is vereist op taalkundige, taalpsychologische, en leerpsychologische gronden én ... omdat de kans op succesbeleving dan het grootst is.

Geen scheiding tussen woordenschat en grammatica

De muur tussen grammatica en woordenschat kan voor het grootste deel geslecht worden. Het leren van regels moet beperkt blijven tot die regels die vrijwel altijd opgaan (persoonsvorm op de tweede plaats in de hoofdzin en achteraan in de bijzin). Het leren van vormrijtjes die verticaal (syntagmatisch) verwant zijn (*Ik ben, jij bent, hij is, wij zijn; goed beter best*), heeft weinig zin. Vormen kunnen beter in horizontale contexten geleerd worden (paradigmatisch). Groepen van veel samen voorkomende woorden (zoals collocaties) moeten als groep geleerd worden, liefst in 'echte' zinnetjes (*We moeten nu een moedig besluit nemen. De piloot heeft de juiste beslissing genomen. Welke vergaande maatregelen heeft de regering genomen? De burgemeester heeft de volgende maatregelen genomen. Er zijn drie afschrikwekkende maatregelen genomen*).

Automatisering

Automatisering (bij het lezen en luisteren) is een onderbelicht element in veel leergangen. Veel naar de radio luisteren, TV kijken, en boeken, kranten en tijdschriften lezen is natuurlijk nuttig en wenselijk maar het taal-aanbod van die media bevat ook onbekende woorden die het versta- en leesproces telkens tot stilstand brengen. Beginners zowel als gevorderden hebben daarom óók luister- en leesteksten nodig die geen of nauwelijks nieuwe woorden en structuren bevatten. En het is niet voldoende om zo'n luistertekst slechts één keer te beluisteren. De eerste keer kan de tekst beluisterd worden (zonder de gedrukte tekst erbij) met als doel de inhoud te begrijpen. Daarna kan de tekst meerdere malen beluisterd worden (met de gedrukte tekst erbij) met het doel elk woord in de klankstroom te verstaan. Veel docenten vinden dit een overdreven eis. Maar dat is het niet. Als de ene Nederlander tegen de andere zegt *daweeknie* dan is de ander wel degelijk in staat de uiting compleet en moeiteloos te verstaan en, desgewenst, woord-voor-woord te herhalen: *dat weet ik niet*. L2-leerders moeten leren zulke gewone uitingen net zo moeiteloos te verstaan. Daarvoor is herhaald luisteren naar luisterteksten nodig, met de tekst erbij.

Gebruiken of verliezen ('use it or lose it')

Voor het onthouden van woorden is het niet zo belangrijk of studenten de woorden opzettelijk (intentioneel) of onopzettelijk (incidenteel) leren; de ene manier is niet per se beter dan de andere. Wat telt in beide vormen van leren, zijn twee dingen: receptieve beheersing vergt aandacht en herhaalde blootstelling; en productieve beheersing vergt herhaald gebruik. Veel teksten lezen is geen garantie voor een snelle en efficiënte woordenschatgroei. Het brein werkt volgens een simpel principe: gebruiken of verliezen! Leer liever minder woorden voor de lange termijn dan meer woorden voor de korte termijn. Laat studenten vrij-beschikbare computerprogramma's gebruiken (zoals het programma *Overhoor* van Efka-Soft) om hun woordkennis regelmatig op te frissen. Laat woorden liever in zinsverband oefenen dan los.

Woord-voor-woord-verstaan

Eerste- en tweedetaalverwerving zijn langzame processen en vergen heel veel tijd: tijd om te luisteren (en te lezen) en te spreken (en te schrijven). Dat L2-verwerving dus heel veel motivatie, geduld en doorzettingsvermogen vergt, heeft waarschijnlijk als belangrijkste oorzaak dat het opbouwen en versterken van breinstructuren langzame processen zijn, en dit heeft op zijn beurt waarschijnlijk te maken met het feit dat de mens maar een

bepaalde capaciteit voor (zowel impliciete als expliciete) informatieverwerking heeft. Het L2-onderwijs moet studenten, zowel beginners als gevorderden, daarom een aanzienlijk deel van de leertijd laten besteden aan activiteiten die de vorming van impliciete luister-, lees-, spreek- en schrijfprocessen (de impliciete taalvererving dus) bevorderen. Vijftig procent van de leertijd is mijns inziens eerder een onder- dan een bovengrens.

De tot dusver *enige echte revolutie* in het taalonderwijs werd mijns inziens mogelijk gemaakt door de uitvinding en ontwikkeling van de geluidsdrager en de telefonie, al meer dan honderd jaar geleden. Daardoor konden mensen een vreemde taal leren verstaan met behulp van, achtereenvolgens: de grammofoon, de bandrecorder, de cassette recorder en de mediaspeler op de PC, al dan niet gebruikmakend van materiaal op het internet. Een gesproken tekst vele malen afspelen en beluisteren totdat je hem helemaal kunt verstaan, dat maakt de altijd geduldige machine mogelijk, op welk moment of op welke plaats dan ook. Dat was een ware revolutie, die het mogelijk maakte om het onderwijs in de luistervaardigheid te individualiseren. Luistervaardigheid (of eigenlijk versta-vaardigheid – zie hieronder) is in mijn ogen de basis van alle taalvaardigheid – net als dat het geval is bij kinderen. En training van versta-vaardigheid is mijns inziens de beste vorm van impliciet leren, omdat het brein op die manier leert hoe het een stroom auditieve signalen moet omzetten in talige eenheden. Het abstraheren van abstracte structuren uit die primaire klankstroom gebeurt vanzelf, mits het brein maar veel taalaanbod krijgt. Het helpt daarbij als de student via de transcriptie weet waar de woordgrenzen zijn, welke woorden zich als het ware verschuilen in de klankstroom, en met behulp van een woordenboek of anderszins de betekenis van de uiting kan achterhalen.

Maar welke leerling of student is bereid om elke week vele uren te besteden aan de voor de taalvererving noodzakelijke luistertraining? Ik heb bijna tien jaar geleden een intensieve beginnerscursus Spaans gevolgd en de studenten moesten elke week twee afleveringen van een Spaanse soapserie bekijken en beluisteren, beschikbaar via internet met zowel ondertiteling in het Spaans (zodat de studenten kunnen lezen wat ze horen en wat ze moeten kunnen verstaan) als in het Nederlands of het Engels (zodat ze de inhoud kunnen begrijpen). De docenten hadden geen tijd om te controleren of de studenten deze luister- en versta-training ook werkelijk uitvoerden. Mede door het gebrek aan controle besteedden de meeste studenten aan dit werk nauwelijks tijd, terwijl het mijns inziens voor de taalvererving nuttiger was dan menig ander huiswerk.

Bijna 20 jaar geleden is er aan de Universiteit van Amsterdam door Jan de Jong en Arjen Florijn een prototype van een versteprogramma gebouwd

(in Macromedia Authorware, intussen in onbruik geraakt), naar een idee van mij. We noemden het programma 123LISTEN (zie Hulstijn 2003 voor een meer uitvoerige beschrijving). Eerst vraagt 123LISTEN de student een radio- of videofragment te selecteren. Het programma biedt vervolgens drie mogelijkheden om naar het fragment te luisteren en ermee te oefenen. In het geval van een videofragment zijn dat:

- 1 De video non-stop afspelen en beluisteren (en bekijken) zonder ondertitels. Dit is de gewone modus van televisiekijken.
- 2 De video zin-na-zin (uiting-na-uiting) afspelen met vertraagde tekstweergave. Elke zin kan net zo vaak beluisterd worden als wenselijk is (door op een *Replay*-knop te drukken); pas daarna wordt de zin als gedrukte tekst op het scherm getoond (door op een *Text*-knop te drukken).
- 3 De video zin-na-zin afspelen met simultane tekstweergave. Dit is net als televisiekijken met ondertitels (in dezelfde taal), zoals soms mogelijk is voor doven.

Het echte doel en de waarde van 123LISTEN zit hem in de tweede modus (zin-voor-zin met vertraagde tekstweergave). De studenten worden hier uitgedaagd eerst te luisteren en dan aan de hand van de tekst te verifiëren of ze elk woord (in de context van verbonden spraak) verstaan hebben. De studenten die in de 2^e modus van 123LISTEN werken, (1) luisteren net zo vaak naar een zin als nodig is door op de *Replay*-knop te drukken, (2) proberen op die manier de zin eerst zelfstandig te reconstrueren, (3) verifiëren hun voorspelling vervolgens door op de *Text*-knop te drukken, en (4) klikken daarna net zo vaak als wenselijk op de *Replay*-knop totdat ze het gevoel hebben dat ze elk woord verstaan hebben (uiteraard, voor zover überhaupt verstaanbaar). Helaas is het er nooit van gekomen om de effectiviteit van deze methode experimenteel te onderzoeken; ik hoop dat ooit iemand dit nog gaat doen.

Is dit een nieuwe methode? Nee, maar hij sluit wel aan bij de opvattingen van impliciet leren uit de derde, hierboven genoemde, school. Het maakt mij niet uit wat de docent voor didactiek hanteert, als de student er maar door gestimuleerd wordt om veel tijd te besteden aan het proberen te verstaan van gesproken taal. Het mooie is dat de L2-leerder hiervoor niet heel intelligent of hoogontwikkeld hoeft te zijn. Eigenlijk gaat het grotendeels om dezelfde processen als die welke een hoofdrol spelen bij het leren van een taal (of talen) in, zeg, de eerste vijf jaren van het leven, voordat kinderen op school leren lezen en schrijven. Voor L1-verwerving (in die fase van het leven) hoeven kinderen niet intelligent te zijn. Een belangrijke rol van de L2-docent is dus: de student helpen bij het vinden van geschikt

materiaal voor de training van versta-vaardigheid en vooral aanmoedigen om aan deze training veel tijd te besteden. Misschien hoort hier dus ook bij: controleren of de student dit ook inderdaad doet.

Uit het bovenstaande zou men kunnen concluderen dat ik van mening ben dat je een tweede taal het beste in je eentje kunt leren met een programma zoals 123LISTEN. Dat misverstand wil ik hier graag uit de weg ruimen. De meeste studenten leren een tweede taal om met andere mensen in die taal te kunnen communiceren (mondeling, schriftelijk, in allerlei situaties, en over allerlei onderwerpen). Dat leer je het beste door ook echt met mensen te communiceren. Ik ben dan ook een voorstander van *Task Based Language Teaching* (Ellis 2003). Spraak verstaan is daarbij een basisvaardigheid. Kleine kinderen verwerven die vaardigheid in de interactie met de mensen in hun onmiddellijke omgeving, meestal thuis. Het kost hen overigens wel een jaar of vier om de meest frequente woorden en structuren van de taal te verwerven. De optie van taalleren thuis, in direct contact met huisgenoten, hebben verreweg de meeste mensen die later een tweede taal leren niet. Zij hebben echter het voordeel boven kinderen dat ze sneller kunnen leren – mits ze er veel tijd in willen steken.

Noten

- 1 In dit artikel speelt het verschil tussen vreemde- en tweedetaalverwerving geen belangrijke rol; daarom zal ik meestal de term tweedetaalverwerving gebruiken.
- 2 Omdat ik me in mijn loopbaan altijd beperkt heb tot linguïstisch-cognitieve vraagstukken, kan ik de waarde van de socioculturele en ecologische benaderingen van tweedetaalverwerving niet inschatten. Zie daarvoor bijvoorbeeld, respectievelijk, Toth & Moranski (2018) en Larsen-Freeman (2018).
- 3 Volgens George Miller (2003, p. 142) begon die revolutie op een bijeenkomst van informatici, psychologen en taalkundigen op 11 september 1956.
- 4 Wel gebeurt het overigens dat hypothesen *binnen* een theorie gefalsificeerd worden.

Bibliografie

- Anderson, J.R., *Cognitive psychology and its implications* (8th edition). New York, 2015.
- Chomsky, N., 'On cognitive structures and their development: A reply to Piaget'. M. Piattelli-Palmarini, *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge (US), 1980.
- Chomsky, N., *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York, 1986.
- Ellis, R., *Task-based language learning and teaching*. New York, 2003.
- Ellis, R., *The study of second language acquisition* (2nd edition). Oxford, 2008.
- Hulshof, H., E. Kwakernaak, & F. Wilhelm, *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen, 2015.

- Hulstijn, J.H., *Monitor use by adult second language learners*. Dissertatie, Universiteit van Amsterdam, 1982.
- Hulstijn, J.H., 'Connectionist models of language processing and the development of multimedia software for listening comprehension'. *Computer Assisted Language Learning* 16, 2003, pp. 413-425.
- Hulstijn, J.H., 'Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning'. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 2005a, pp. 129-140.
- Hulstijn, J.H., 'Drie suggesties voor nóg beter vreemde-talenonderwijs'. Ongepubliceerde tekst (2005b), te vinden op <http://www.uva.nl/profile/j.h.hulstijn>.
- Hulstijn, J.H., 'Woorden leren: Een kwestie van aandacht en herhaling'. *Levende Talen Magazine* 99 (7), 2012, pp. 26-29.
- Jarvis, S., & A. Pavlenko, *Crosslinguistic influence in language and cognition*. London, 2007.
- Jordan, G., *Theory construction in second language acquisition*. Amsterdam, 2004.
- Larsen-Freeman, D., 'Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition'. *Foreign Language Annals* 51, 2018, pp. 55-72.
- Miller, G.A., 'The cognitive revolution: a historical perspective'. *Trends in Cognitive Science* 7, (3) 2003, pp. 141-144.
- Popper, K.R., *The logic of scientific discovery*. London, 1959.
- Rivers, W.M., *The psychologist and the foreign-language teacher*. Chicago, 1964.
- Suzuki, Y., & R. DeKeyser, 'The interface of explicit and implicit knowledge in a second language: Insights from individual differences in cognitive aptitudes'. *Language Learning* 67, 2017, pp. 747-790.
- Tomasello, M., *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge (US), 2003.
- Toth, P.D. & K. Moranski, 'Why haven't we solved instructed SLA? A sociocognitive account'. *Foreign Language Annals* 51, 2018, pp. 73-89.
- Ullman, M.T., & J.T. Lovelett, 'Implications of the declarative/procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques'. *Second Language Research* 34, 2018, pp. 39-65.

Over de auteur

Jan Hulstijn is emeritus hoogleraar tweedetaalverwerving aan de universiteit van Amsterdam. Zie <http://www.uva.nl/profile/j.h.hulstijn> voor meer informatie.

E-mail: j.h.hulstijn@uva.nl