



Universiteit Utrecht

# ‘En de vertaling uitdaging echt begon!’

Interferentie in woordvolgorde van Engelstaligen bij het verwerven van  
de Nederlandse taal

Student: Joyce van Wijk  
Studentnummer: 3844595  
Begeleider: dr. Jacomine Nortier  
Tweede beoordelaar: prof. dr. Norbert Corver  
Opleiding: Nederlandse Taal en Cultuur  
Datum: December 2014

## Voorwoord

Al drie jaar zag ik op tegen het moment dat ik mijn eindwerkstuk zou moeten gaan schrijven. Ik wist niet hoe ik zelfstandig een groot onderzoek uit zou moeten voeren, en al helemaal niet wat het onderwerp daarvan dan zou moeten zijn. De opgebouwde angst hiervoor heeft mij veel opstartproblemen en uitstelgedrag opgeleverd. Ik kon mezelf niet altijd zover krijgen om die laptop te pakken, die literatuur te zoeken, en die analyse uit te voeren. Toch ligt hier nu een scriptie.

De grootste opgave was het beginnen. Het vinden van een onderwerp, en toen ik die dan eindelijk had, een begin maken aan iets wat binnen een paar weken moest leiden tot mijn belangrijkste werkstuk tot nu toe. Een gebonden eindwerkstuk, een bewijs dat ik mij met recht een Bachelor of Arts zou mogen gaan noemen. Maar waar begin je dan? Door mijn Erasmusstage in Engeland ontdekte ik in het derde jaar dat ik erg geïnteresseerd ben in tweede taalverwerving, en toen ik terug was kon ik die interesse ook koppelen aan andere vakgebieden, zoals syntaxis, educatie en taalbeheersing. Eindelijk vond ik mijn weg in de opleiding Nederlands, wat in de eerste twee jaar vooral een zoektocht was geweest naar waar mijn interesses zouden kunnen liggen. De Erasmusstage gaf mij het inzicht dat dit is wat ik wil doen met de opleiding, hier wil ik mee verder gaan.

Toen ik aan mijn scriptie moest beginnen had ik geen enkel idee waar ik het over zou moeten schrijven. Ik wist dat het een taalkundig onderwerp moest zijn, maar de variatie binnen taalkunde die ik altijd zo waardeerde, leek me nu te belemmeren in het maken van een keuze. Tot mijn scriptiebegeleidster Jacomine Nortier vroeg waarom ik mijn stage in Engeland niet zou gebruiken voor dit werkstuk. Ik had al eerder nagedacht over die optie, maar ik kon geen manier bedenken om een scriptie over Engelstalige studenten in Sheffield te schrijven zonder erheen te reizen, want dat zou mijn studentenbudget voorlopig niet meer aankunnen. Toch liet Jacomine mij inzien dat het wél mogelijk was om dit in mijn onderwerp te betrekken, omdat ik immers nog over materiaal van de studenten beschikte. Dit idee wekte mij enthousiasme, en zo werden mijn onzekerheden van de drie jaar ervoor in één middag opgelost. Na dit gesprek fietste ik naar het station om naar mijn ouders in Nijkerk terug te reizen. Onderweg naar het station kwam ik een oud-student uit Engeland tegen, een jongen die ik college heb gegeven tijdens mijn stage. Op dat moment was ik overtuigd. Dit was een teken. Dit was mijn onderwerp.

De laatste stappen zijn het zwaarst, en dat gold zeker voor mijn laatste stappen naar het afstuderen. Hoe interessant ik mijn onderwerp ook vond, toch heb ik veel dagen gehad waarop ik uren naar mijn laptop staren, en het dan met een diepe zucht maar opgaf voor die dag. Dank aan alle mensen om mij heen die me toch hebben aangemoedigd om door te zetten, om weer aan de slag te gaan, en mij bleven vragen naar mijn scriptie waardoor ik mij beschaamd genoeg voelde om mijn laptop en papierwerk weer op te pakken en aan de slag te gaan. Hoe langer ik er mee bezig was hoe leuker het werd, en ik ben ook zeer tevreden met het onderwerp en over hoeveel ik heb geleerd over een onderwerp waarover ik al veel dacht te weten. Ook wil ik Lotte Walstra bedanken, studiegenoot en één van mijn opvolgers in Sheffield, voor het nalezen van mijn scriptie. Ten slotte veel dank aan Jacomine Nortier voor de begeleiding, het steeds opnieuw lezen van mijn werkstuk, het vele corrigeren omdat ik een theorie weer eens verkeerd begreep, en het geven van voorbeelden om de theorie te verduidelijken. Hier ligt de afronding van mijn Bachelor Nederlands. Een heel mooi einde van een lange zoektocht naar mijn toekomstdromen.

## Samenvatting

Het Nederlands wordt in veel verschillende landen geleerd, waaronder Engeland. Op een aantal universiteiten wordt de taal zelfs als opleiding aangeboden. Gedurende deze opleiding moeten de studenten veel schrijfofdrachten maken. Hierin worden nog veel taalfouten gemaakt, omdat ze de taal nog niet volledig verworven hebben. Het maakt het extra lastig voor hen als leerders (en niet als verwervers), omdat er in dit Engelstalige gebied nauwelijks Nederlands gesproken of geschreven wordt. Wat voor taalfouten maken de studenten dan in die schrijfofdrachten? En maken ze die fouten met hun kennis van het Engels, hun moedertaal, in het achterhoofd? Dit onderzoek is een analyse van de fouten die gemaakt worden, met het oog op de transferhypothese. De aandacht is hierbij gericht op fouten die gemaakt zijn met betrekking tot de woordvolgorde.

Om te onderzoeken of woordvolgorde die gemaakt zijn in de schrijfofdrachten zijn gemaakt wegens interferentie, zijn er 47 schrijfofdrachten onderzocht. Alle zinnen in deze schrijfofdrachten zijn beoordeeld op een correcte of incorrecte woordvolgorde. Er is een overzicht gemaakt van het aantal juiste en onjuiste zinnen, en vervolgens is er een indeling gemaakt van het type woordvolgordefouten. Alle fouten zijn gesorteerd binnen die type fouten. Vervolgens is nagegaan of deze fouten gemaakt zijn door interferentie, door de Engelse vertaling van de zin te bekijken. Dit is gelinkt aan de literatuur die voorafgaand aan deze analyse besproken is.

Het Nederlands heeft een andere woordvolgorde dan het Engels. Nederlandse bijzinnen krijgen een SOV-volgorde, terwijl de Engelse bijzin, net als de hoofdzin, de SVO-volgorde aanhoudt. Het is dan ook aannemelijk dat de Engelse studenten Nederlands hier veel fouten in zullen maken. Indien ze niet op de hoogte zijn van deze woordvolgordeverschillen, en die regel nog niet goed verworven hebben, zullen zij terugvallen op hun kennis over de Engelse taal, en een SVO-volgorde aanhouden. Dit blijkt inderdaad veelvuldig voor te komen. Ook de Verb Second-regel die het Nederlands wel kent, maar het Engels niet, is een regel die de student moeten leren en verwerven om het correct toe te kunnen passen. De V2-regel wordt over het algemeen goed toegepast, maar toch is er een aantal fouten gemaakt, waarvan enkele toe te kennen zijn aan interferentie. De studenten beschikken over een gevorderde beheersing van de Nederlandse taal, maar er worden nog steeds woordvolgordefouten gemaakt, die mogelijk bij een verdere verwerving zullen verdwijnen.

## Inhoud

Samenvatting .....	3
1. Inleiding .....	5
2. Theoretisch kader .....	6
2.1 Nederlands als Vreemde of Tweede Taal.....	6
2.2 T2-verwervingstheorieën .....	8
2.2.1 De Transferhypothese .....	8
2.2.2 De Creatieve-Constructiehypothese.....	9
2.2.3 De Universele Grammatica .....	9
2.2.4 De Behoudshypothese .....	11
2.3 Krashen's Monitor Model .....	11
2.4 Interferentie.....	12
2.5 Woordvolgorde van het Engels en Nederlands.....	13
2.6 NVT-onderwijs in Engeland.....	17
3. Onderzoeksvraag en hypothese.....	19
4. Onderzoeksmethode .....	20
5. Resultaten .....	21
6. Discussie en interpretatie .....	23
7. Conclusie.....	26
Bibliografie .....	
Bijlagen .....	

# 1. Inleiding

Een halfjarige stage als taalassistent op de universiteit van Sheffield leerde mij dat het voor Engelstalige studenten een hele opgave is om de Nederlandse taal te leren. Aangezien veel Engelse studenten nooit een vreemde taal hebben geleerd, is het lastig om nieuwe regels aan te leren, en deze te leren toepassen. Het nakijken van schrijfp opdrachten die de studenten maakten, leverde me meer inzicht op in waar ze moeilijkheden ondervonden en welke fouten dan ook veel gemaakt werden. Ook de invloed van de talen die ze naast het Nederlands leerden was vaak goed zichtbaar, zoals het schrijven van zelfstandig naamwoorden met een hoofdletter, omdat ze dat zo geleerd hadden bij de studie Duits. Als een tweede vreemde taal al zoveel impact kan hebben op de schriftelijke vaardigheden van de studenten, hoe groot zou dan de invloed van de eigen moedertaal wel niet moeten zijn? Met deze vraag in mijn achterhoofd ben ik gestart met mijn onderzoek naar de invloed van het Engels als moedertaal op het leren van de Nederlandse taal.

Reeds geschreven literatuur over het leren van de Nederlandse taal heeft vaak betrekking op het leren van Nederlands als een tweede taal, en niet als een vreemde taal. Het Nederlands als tweede taal wordt geleerd in Nederland zelf, terwijl het leren van het Nederlands als vreemde taal in een omgeving buiten een Nederlandssprekend gebied plaatsvindt. Ik zal in het theoretisch kader verder ingaan op dit verschil. Het verschil tussen het Nederlands als tweede taal en als vreemde taal lijkt misschien niet heel groot, maar toch zijn er wel degelijk grote verschillen tussen de twee waar te nemen. Naast de literatuur over het leren van het Nederlands zijn ook de lesmethodes om Nederlands te leren vooral gericht op Nederlands als tweede taal. Ook in het vreemde taalonderwijs wordt gebruik gemaakt van deze lesmethodes, die naast het leren van de taal op zichzelf, vaak ook gericht zijn op het inburgeren in Nederland of België. Hierop aansluitend gaan de methodes vaak over het omgaan met alledaagse situaties in een Nederlandstalig land. Dit kan nog wel eens voor wat wrijving en voor discussies zorgen over het nut hiervan voor leerders van het Nederlands in een niet-Nederlandstalige omgeving.

In dit onderzoek richt ik mij op Engelse leerders van het Nederlands als vreemde taal. Wanneer ik het in dit onderzoek heb over 'leerders' bedoel ik zowel mensen die Nederlands leren, als de verwervers van de taal. Ook dit onderscheid heeft grote gevolgen voor de manier waarop men een taal leert beheersen. Dit zal verder besproken worden in het theoretisch kader.

Dit onderzoek zal gaan over interferenties die Engelse studenten maken bij het leren van de Nederlandse taal. Omdat ik niet alle 'fouten' die de studenten maken kan analyseren, zal ik mij hierbij richten op fouten met betrekking tot woordvolgorde. De onderzoeksvraag die ik hierbij stel is:

*Maken Engelse leerders van het Nederlands interferentiefouten in woordvolgorde zoals voorspeld vanuit de literatuur?*

Ik hoop dat ik met dit onderzoek een antwoord zal vinden op de vraag, en hiermee een beeld kan geven van wat wij verstaan onder interferentiefouten, en wanneer iets wel of niet tot een interferentiefout gerekend kan worden. Ik hoop dat dit werkstuk een kleine opzet kan bieden voor meer discussies rondom interferentiefouten en problemen met woordvolgorde. Ik hoop dat ik hiermee wat meer duidelijkheid kan bieden over waar de woordvolgordefouten vandaan komen, en hopelijk leidt dit tot een inzicht in de juiste onderwijsmethode voor het onderwijzen van de Nederlandse woordvolgorde. Als men weet waar de problemen zitten en waar ze vandaan komen, kunnen ze gerichter aangepakt worden. Er is al aardig wat onderzoek gedaan naar interferentiefouten, maar minder onderzoek is gedaan naar een specifieke fout, die als transfer zou kunnen optreden tussen twee specifieke talen. Dit onderzoek zal dat wel doen, door fouten in woordvolgorde te onderzoeken met betrekking tot transfer van het Engels naar het Nederlands.

Aan het onderzoek zal een literatuuronderzoek voorafgaan, dat is uitgewerkt in hoofdstuk 2. Hierin zal besproken worden wat het leren (of verwerven) van een taal inhoudt, welke theorieën hierover ontwikkeld zijn, wat interferentie eigenlijk is, wat de structuur is van de Nederlandse en Engelse taal en hoe het Nederlands in Engeland onderwezen wordt. Naar aanleiding van dit theoretisch kader zal ik in hoofdstuk 3 onderzoeksvragen opstellen, en hier een onderzoeksmethode bij opmaken in hoofdstuk 4. Vervolgens zal ik de resultaten presenteren (hoofdstuk 5) en hiermee, voor zover mogelijk, antwoord te geven op de onderzoeksvragen. Ik zal dit onderzoek afsluiten met een discussie en interpretatie over het behandelde onderwerp (hoofdstuk 6) en een conclusie aan dit onderzoek binden (hoofdstuk 7).

## 2. Theoretisch kader

In het theoretisch kader zal de literatuur besproken worden omtrent de begrippen Nederlands als vreemde taal en Nederlands als tweede taal. Eerst zal er een definitie gegeven worden van deze begrippen, waarna dit bekeken zal worden vanuit een hypothese van taalkundige Stephen Krashen. Vervolgens zal het begrip interferentie besproken worden, waarbij een aparte paragraaf zal gaan over interferentie op het niveau van woordvolgorde bij Engelstalige moedertaalsprekers die Nederlands willen leren. Ten slotte zal het onderwijs van het Nederlands in Engelstalige landen besproken worden.

### 2.1 Nederlands als Vreemde of Tweede Taal

Er ontstaat vaak verwarring tussen de begrippen Nederlands als tweede taal (dat verder afgekort zal worden als NT2) en Nederlands als vreemde taal (NVT). Toch zijn deze twee begrippen gebaseerd op grote verschillen, die gevolgen hebben voor de leeromstandigheden van leerders van het Nederlands. Overeenkomsten tussen de begrippen zijn het hebben van een andere taal dan het Nederlands als moedertaal, en het willen leren van het Nederlands als extra taal. Het leren van NT2 houdt in dat de leerder van het Nederlands, het Nederlands leert in een omgeving waar ook Nederlands wordt gesproken. Dit zijn bijvoorbeeld mensen die in Nederland willen inburgeren, maar ook mensen die in andere Nederlandstalige gebieden het Nederlands willen leren. Het begrip wordt echter nauwelijks gebruikt voor onderwijs aan anderstaligen die op het basis- of voortgezet onderwijs zitten, maar wordt vooral gebruikt voor volwassenenonderwijs<sup>1</sup> Het begrip 'tweede taal' heeft in de literatuur doorgaans twee verschillende betekenissen. Ten eerste betekent het 'elke taal die na de moedertaal is geleerd' en ten tweede 'een taal die geleerd wordt in een omgeving waar de T2 de omgangstaal is' (Van Kalsbeek 2004:1; Bossers et al 2010:22).

Het verschil met het Nederlands als vreemde taal, is dat NVT wordt geleerd in een omgeving waar het Nederlands niet of nauwelijks wordt gesproken, en een andere taal de overhand heeft. Zo zijn er leerders van het Nederlands, die zelf in Engeland, Spanje of Tsjechië wonen (Van Kalsbeek 2004:2). Deze leerders van het Nederlands verkeren in een iets lastigere situatie, omdat zij weinig taalaanbod van het Nederlands kunnen oppikken, aangezien er in hun omgeving (bijna) geen Nederlands gesproken en geschreven wordt. Het Nederlands dat zij als input zullen krijgen, zal taalaanbod zijn dat geleverd wordt door de docent, en taalaanbod via het internet of boeken. De leerder zal zo wel aanbod kunnen verkrijgen om te leren lezen en luisteren, maar zal weinig interactie hebben, en zelf buiten de lessituatie om ook weinig kunnen communiceren. Ook de schrijfvaardigheid zal weinig geoefend kunnen worden, tenzij de leerder contact heeft via mail of post met een moedertaalspreker van het Nederlands. Het voordeel van geen tot weinig taalaanbod vanuit de omgeving aangereikt krijgen, is dat de NVT-docent meer controle heeft op wat de groep leert, aangezien hij/zij ongeveer weet wat de taalinput is, en op welk niveau dit ongeveer ligt.

De mate waarin er gebruik gemaakt wordt van de T2 in de omgeving is afhankelijk voor de mate waarin de taal verworven kan worden of geleerd moet worden. Het *verwerven* van een taal is het ontwikkelen van taalkennis door middel van interactie in de doeltaal. Het is belangrijk dat deze interactie in een natuurlijke, communicatieve situatie plaatsvindt, 'in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding' (Krashen 1981:1). Om een taal te kunnen verwerven moet er genoeg taalinput zijn. Uit deze input, en door interactie via deze input, kan een verwerper hypothesen over de te leren taal opstellen, deze testen en eventueel aanpassen. Door het in praktijk te brengen leert de verwerper steeds iets meer van de taal. Bij het verwerven van een taal spelen expliciete uitleg en het corrigeren van fouten geen rol. Een verwerper is zich niet bewust van grammaticale regels, maar moet het gevoel hiervoor ontwikkelen door het in de praktijk te oefenen.

Het *leren* van een taal daarentegen, behoeft wel expliciete uitleg en directe correcties van fouten. Wanneer iemand een taal leert, gebeurt dit meer gestuurd, met behulp van een docent en de uitleg die gegeven wordt. De leerder krijgt dan bepaalde stof en bepaald oefenmateriaal aangeboden, en daar moet hij/zij de kennis uithalen. Het aanbod van taalinput ligt dus redelijk vast, waardoor de docent de leerder een bepaalde kant op kan sturen. Wanneer een taal verworven wordt, ligt de input helemaal niet vast, en is de input afhankelijk van wat er op dat moment aangeboden wordt. De verwerper leert zo de taal meteen in de praktijk te brengen, inclusief spreektaal, maar heeft het ook een stuk moeilijker omdat de input vaak gepaard gaat met aarzelingen, versprekingen en

---

<sup>1</sup> <https://neva.ned.univie.ac.at/node/114>

onafgemaakte zinnen. De leerder zal, met name de eerste periode van het leerproces, vooral 'nette' zinnen voorgelegd krijgen, zonder aarzelingen, versprekingen, en bijna altijd afgemaakt. Dit is voor de leerder op dat moment makkelijker, maar de leerder zal het juist moeilijker gaan krijgen als de stof toegepast moet gaan worden in de praktijk, waar uitspraken niet altijd zo netjes geformuleerd zijn (Bossers et al 2010:96).

De omgevingstaal heeft een grote invloed op het leerproces: hoe meer een leerder in contact komt met de te leren taal, hoe sneller de taal opgepikt zal worden. De leerder van NT2 heeft een veel grotere kans om een taal te verwerven met behulp van de omgevingstaal dan een leerder van NVT. Een NVT-leerder zal meer expliciete instructies krijgen, waarbij er een bewuste inspanning moet worden geleverd bij het leren van een taal (Nortier 2009:73). Een leerder/verwerver van NT2 zal meer leren buiten de lessen om, door op een natuurlijke manier het geleerde in praktijk te brengen, zo hypothesen te toetsen en deze eventueel aan te passen. In *tabel 1* zijn een aantal kenmerken terug te vinden van NT2 en NVT. De grenzen tussen beide vormen van het leren van het Nederlands, zijn echter niet zo strikt. Door nieuwe media zoals het internet kan een NVT-leerder meer toegang krijgen tot taalaanbod van de tweede taal en zelfs gesprekken voeren met moedertaalsprekers van de T2 (bijvoorbeeld via e-mail of Skype). Daarnaast is het niet altijd zo dat een NT2-leerder de taalvaardigheid ook altijd en op een goede manier kan testen in de praktijk. Niet iedereen durft meteen over zijn/haar spreekangst heen te stappen en een gesprek te beginnen met een moedertaalspreker. Daar komt nog bij dat moedertaalsprekers niet altijd even geduldig zijn om naar een NT2-leerder te luisteren en een gesprek te voeren in het Nederlands (Van Kalsbeek 2004:3). NVT moet geleerd worden, en is dus gestuurd, terwijl NT2 zowel gestuurd als ongestuurd kan zijn.

	<b>NVT</b>	<b>NT2</b>
<b>vindt plaats</b>	buiten het taalgebied	binnen het taalgebied
<b>Taalcontact</b>	meestal alleen in de les	in de les en buiten de les
<b>Taalverwerving</b>	Gestuurd	gestuurd en natuurlijk
<b>thema's (vooral bij beginners)</b>	eerder "toeristische" thema's	over het alledaagse leven in de nieuwe maatschappij
<b>Taalgebied</b>	het hele taalgebied	eerder gebonden aan bepaald gebied binnen het taalgebied
<b>motivatie voor een cursus</b>	op school persoonlijke motivatie	terechtkomen in de maatschappij dwang
<b>Uitgangstaal</b>	eerder dezelfde	meestal verschillend
<b>groep qua culturele achtergrond</b>	eerder homogeen	eerder heterogeen

TABEL 1. VERGELIJKING NT2 EN NVT (BRON: [HTTPS://NEVA.NED.UNIVIE.AC.AT/NODE/114](https://neva.ned.univie.ac.at/node/114) )

Opvallend is dat het gebruikte lesmateriaal voor zowel NT2- als NVT-onderwijs nagenoeg hetzelfde is. Dat wil zeggen: in veel NVT-lessituaties wordt gebruik gemaakt van NT2-lesmateriaal, bijvoorbeeld een studieboek of website met oefeningen. Dit lesmateriaal is echter lang niet altijd afgestemd op de behoeften van de NVT-leerder, en sluit niet altijd aan op de leerdoelen van deze cursisten (Van Kalsbeek 2004:4-5). Zo zijn studieboeken bijvoorbeeld vaak opgedeeld in thema's, zoals 'bij de bakker', 'in het café' en 'bij de dokter'. Deze situaties en het bijbehorende lexicon hoeven niet aan te sluiten bij het leerdoel van een cursist, die bijvoorbeeld Nederlands leert om Nederlandse literatuur te kunnen vertalen. Daarnaast beschikken deze studieboeken over veel culturele informatie, die je als cursist eerst moet leren kennen voordat je ermee aan de slag kunt. Zo moet er eerst onderwezen worden over Sinterklaas, Koninginnedag/Koningsdag en broodjes kroket, voordat deze begrippen verwerkt kunnen worden in de oefening. De vraag is echter of het voor NVT-leerders wel van belang is om deze culturele begrippen te kennen, aangezien elke leerder een bepaald leerdoel heeft waarbij de kennis van alledaagse Nederlandse onderwerpen misschien helemaal niet van belang is.



## 2.2 T2-verwervingstheorieën

De afgelopen decennia is er in toenemende mate onderzoek verricht naar het proces van tweedetaalverwerving. Verschillende onderzoekers hebben hier hypothesen bij opgesteld, die onderling zeer verschillen, hoewel ze ook vaak overlap vertonen. De hypothesen sluiten elkaar niet per definitie uit. In deze paragraaf zal er een drietal linguïstische benaderingen behandeld worden, waarbij er speciale aandacht is voor de benadering van de Universele Grammatica.

Rond 1950 verschenen de eerste onderzoeken over theorieën rond het proces van tweedetaalverwerving en de beste lesmethodes hiervoor. Hierbij werden zij beïnvloed door het *behaviorisme*, een meer algemene theorie uit de leerpsychologie over leren waarbij het omgaan met gewoontes centraal staat. Elke vorm van leren, of dat nu het leren van een taal is of het leren bouwen van een huis, bestaat uit het aanleren van nieuwe gewoontes die je je eigen moet maken (Mitchell et al 2013:28-29). De oude gewoontes, zoals regels uit de moedertaal, kunnen hierbij helpen, maar kan het aanwinnen van nieuw gedrag ook in de weg staan. Met deze gedachte in het achterhoofd ontstonden de eerste taalverwervingshypothesen.

### 2.2.1 De Transferhypothese

Vaak wordt bij het aanleren van nieuwe gewoontes gebruik gemaakt van *transfer* van het oude gedrag naar het nieuwe. Zo is het bijvoorbeeld goed denkbaar dat wanneer je de keukenkastjes hebt gereorganiseerd, je nog een aantal keer het verkeerde kastje open zal trekken als je een bord nodig hebt. De oude gewoontes zijn nog niet verdrongen, en er moet nieuw gedrag aangeleerd worden. Op deze gedachte bouwt de *transferhypothese*, ook wel de *interferentiehypothese* genoemd, voort (Bossers et al 2010:24). Alle kenmerken van een taal zouden als 'gewoontes' gezien kunnen worden. Bij het leren van een nieuwe taal is het noodzakelijk dat er nieuwe gewoontes worden aangeleerd. Zo is de regel dat het onderwerp op de eerste plek in de zin staat kenmerkend voor de ene taal, maar kan voor een andere taal gelden dat het onderwerp achteraan staat. Nieuw gedrag ontstaat door imitatie (Appel&Vermeer 1994:86). Je hoort als taalleerder een uitspraak en je imiteert dat in je eigen gedrag. Wanneer dit 'nieuwe gedrag' juist blijkt te zijn, wil je dit gedrag herhalen. Dit wordt *reinforcement*, oftewel 'bekrachtiging' genoemd (Appel&Vermeer 1994:87; Bossers et al 2010:23). Transfer kan positief én negatief optreden. Positieve transfer houdt in dat de gewoontes van het oude en het nieuwe gedrag gelijk zijn, terwijl ze bij negatieve transfer (ook wel interferentie) van elkaar verschillen. De verschillen tussen talen werden vergeleken door middel van *Contrastieve Analyses*. Contrastieve Analyses brengen in kaart wat de verschillen zijn tussen de T1 en de T2 (Appel&Vermeer 1994:88). De transferhypothese wordt naast de interferentiehypothese dan ook wel eens de *Contrastieve Analyse Hypothese* genoemd. Deze contrasten kunnen betrekking hebben op een hele zin, op zinsvolgorde, maar ook op één woord. Voorbeelden zijn de negatie, die in het Frans uit twee woorden bestaat (*ne...pas*) en in het Nederlands maar uit één woord (*niet*). Daarentegen heeft het Engels één lidwoord (*the*) en het Nederlands twee (*de/het*) (Appel&Vermeer 1994:90). Ook heeft het Nederlands veel verschillende woorden voor 'regen' (miezeren, storten, plenzen, gieten, motregen), terwijl andere talen maar één woord voor regen hebben. Dit is een semantisch verschil, aangezien de kijk op het natuurverschijnsel regen in verschillende talen anders kan zijn. Syntactische voorbeelden zijn er ook genoeg te vinden. Zo hebben het Duits en het Nederlands een andere werkwoordvolgorde wanneer een zin een hulpwerkwoord van de voltooid tijd bevat en twee hoofdwerkwoorden (Appel&Vermeer 1994:91):

NL: Ik heb hem leren kennen.

DU: Ich habe ihn kennen gelernt.

Gebruik van transfer is in bepaalde gevallen waarschijnlijker dan in andere; er zijn bepaalde condities. Zo komt transfer vaker voor bij oudere T2-verwervers dan bij jongere verwervers. Dit komt volgens veel onderzoekers door de *sensitieve periode*. Oudere verwervers zouden in hoger tempo beginnen verwerven, maar uiteindelijk een lager niveau kunnen bereiken dan jongere verwervers (Appel&Vermeer 1994:57). Ook heeft transfer vooral invloed op fonologisch en syntactisch gebied, komt transfer meer voor in de beginfase van het T2-verwerven dan in latere fasen en is het van grote invloed of de T2 op de moedertaal lijkt of niet. De transferhypothese zegt over dit laatste dat er meer transferfouten op zouden treden indien de moedertaal en de doeltaal weinig op elkaar lijken, de talen erg van elkaar verschillen (Appel&Vermeer 1994:95). Het tegenovergestelde blijkt net zo goed het geval te zijn. Er zullen veel fouten gemaakt worden bij de T2-verwerving, maar dit is niet altijd toe te kennen aan transfer wanneer er geen tot weinig overeenkomsten zijn tussen de structuur van de talen. Wanneer twee talen wél veel op elkaar lijken, zoals het Nederlands en het Duits, worden fouten



vaak veroorzaakt door transfer, aangezien de talen veel overeenkomsten hebben. Tenslotte komt er veel transfer voor wanneer de T2-verwerver nagenoeg gedwongen wordt om een taal te leren, en dit boven zijn/haar eigenlijke taalniveau gebeurt ( $+1$ , zie *Inpuithypothese* in paragraaf 2.3). Omdat de benodigde kennis nog niet aanwezig is, zal de T2-verwerver terug moeten vallen op regels die hij/zij kent vanuit de moedertaal. Transfer lijkt over het algemeen niet dominant voor te komen bij het proces van tweedetaalverwerving, maar lijkt alleen plaats te vinden onder bepaalde condities. De Creatieve-Constructiehypothese werd ontwikkeld als hypothese om ook zonder deze voorwaarden het proces van tweedetaalverwerving te kunnen doorgronden (zie paragraaf 2.2.2).

### 2.2.2 De Creatieve-Constructiehypothese

Transfer bleek niet altijd op te treden wanneer dit wel verwacht werd, en soms wel op te treden wanneer dit niet verwacht werd. Fouten die wel gemaakt werden waren met name (Appel&Vermeer 1994:97):

- 1) Ontwikkelingsfouten: fouten die gelijk zijn aan de fouten die moedertaalsprekers van de taal ook maken. Deze fout komt het meest voor, en daarom wordt de Creatieve-Constructiehypothese ook wel de universele-taalverwervingshypothese genoemd.
- 2) fouten die gemaakt worden door alle T2-sprekers, ongeacht de moedertaal.
- 3) 'transfer of training': geleerde regels over de T2 die verkeerd worden toegepast.
- 4) Unieke fouten: fouten die niet te verklaren zijn via transfer, maar ook niet onder voorgaande fouten vallen.

De kern van de Creatieve-Constructiehypothese ligt bij het eerste type fouten: ontwikkelingsfouten. Daarom zal hier verder vooral over dat type fouten gesproken worden. Ontwikkelingsfouten worden gekenmerkt door twee veelvoorkomende fouten: *overgeneralisatie* en *simplificatie*. Overgeneralisatie wil zeggen dat een bepaalde taalregel toegepast wordt op meer situaties dan toegestaan is. Een voorbeeld het zwak vervoegen toepassen op sterke werkwoorden. Het woord 'rennen' wordt in de tweede persoon enkelvoud verleden tijd bijvoorbeeld 'rende', maar het woord lopen wordt in dat geval 'liep', en niet 'loopte', zoals de algemene taalregel van (zwakke) werkwoordvervoeging zou voorspellen. Simplificatie betekent dat een regel helemaal niet wordt toegepast, zoals wanneer men in het Nederlands geen werkwoorden vervoegt, maar overal het infinitief gebruikt.

Het grote verschil met de transferhypothese, is dat deze foutenanalyse van de Creatieve-Constructiehypothese (CCH) zich vooral richt op eigenschappen van de T2, en niet op invloed van de T1. Volgens de *verwervingsvolgorde* wordt een taal die als T1 geleerd wordt, en eenzelfde volgorde verworven als wanneer het als T2 geleerd wordt. Indien dit klopt, zou de moedertaal van de T2-verwerver dus totaal geen invloed hebben op de tweedetaalverwerving. Om deze reden wordt de Creatieve-Constructiehypothese ook wel de universele-taalverwervingshypothese genoemd (Bossers et al 2010:27). Een derde manier om de CCH te benaderen is via *ontwikkelingssequenties*. Een ontwikkelingssequentie is een soort stappenplan van hoe een bepaald taalkenmerk wordt aangeleerd. De tussentaal die gebruikt wordt binnen die stappen, of fases, wordt niet gezien als 'fout', maar als een noodzakelijke stap om een taal te verwerven. Verwervers stellen een hypothese op over een taalkenmerk en bevestigen of verwerpen dit door middel van taalaanbod. Zo kan een verwerper het onregelmatig werkwoord 'lopen' verkeerd gebruiken in de verleden tijd ('ik loopte'), en er door oefening in de praktijk achter komen dat het de vorm 'ik liep' moet zijn. Onderzoekers van de CCH-benadering begonnen zich uiteindelijk ook steeds meer bezig te houden met de kennis die een T2-verwerver al zou hebben voor hij/zij begint met verwerven. De generatief taalkundigen gaven hier een mogelijk antwoord op met de theorie van de *Universele Grammatica*.

### 2.2.3 De Universele Grammatica

Halverwege de 20<sup>e</sup> eeuw introduceerde de taalkundige en filosoof Noam Chomsky de theorie van de Universele Grammatica. Deze theorie houdt in dat het taalvermogen een universeel systeem in het brein zou zijn, dat aangeboren is. Taal zou een systeem zijn dat zich ontwikkelt op een biologische manier, en men zou zo concluderen dat taal dan ook 'veel meer op biologische groei lijkt dan op 'leren'' (Kerstens et al, 2009:25). Er kleven een aantal vragen aan de UG die nog niet helemaal opgelost zijn, en waarvan we ook niet weten of ze ooit opgelost kunnen worden. Zo kan niemand vertellen wat de UG precies voor grammaticale regels vastlegt. Als iedereen dezelfde grammaticale regels kende, zouden alle talen toch ook dezelfde grammaticale structuur bevatten? En hoe meet je een grammaticale structuur eigenlijk? Moedertaalsprekers kunnen vaak de grammaticale regels van

hun taal niet zomaar opnoemen, maar maken gebruik van hun eigen intuïtie. Dus hoe kunnen we nu weten hoe deze vastgelegde regels eruit zien?

De Universele Grammatica zou antwoord kunnen geven op het *logische probleem*. Het logisch probleem houdt in dat kinderen foutloos een taal kunnen leren, ook al is de input die ze krijgen meestal slordig en onvolledig, bijvoorbeeld met onafgemaakte zinnen en ingeslikte letters (Mitchell et al 2013:63). Kinderen kunnen daarbij ook woord- en zinsconstructies maken die ze nog nooit hebben gehoord. Dit wordt een probleem genoemd omdat dit niet in lijn is met de meeste taalkundige en biologische theorieën, want er moet worden kunnen uitgelegd 'how acquisition takes place, given the limitations of the data' (Bley-Vroman 1998:41). De Universele Grammatica zou hier een antwoord op kunnen geven: het taalvermogen is een aangeboren systeem en zal vanzelf volgroeien. Ieder mens heeft een vast systeem in het brein, een *linguïstische competence*, waarin bepaalde aspecten van universele grammaticastucturen al vastliggen. Wel lijken er gaten voor te komen in de UG, die bij elke taal anders ingevuld moeten worden. Deze gaten worden parameters genoemd. Ze zullen door kinderen tijdens de eerste taalverwerving worden ingevuld, waarbij gebruik wordt gemaakt van de taalomgeving en het taalaanbod daarin. Er zou echter geen individuele variatie waar te nemen zijn, omdat de UG immers biologisch is vastgelegd. Een kind heeft dan ook geen expliciet onderwijs nodig in het verwerven van de moedertaal, maar zal de taal verwerven.

Dat de Universele Grammatica een aangeboren systeem zou zijn, betekent niet dat kinderen geboren worden met een grote kennis van de structuren van wat de moedertaal gaat worden. Een taal is dus niet aangeboren, maar het aangeboren taalvermogen bestaat uit enkele algemene *principes* die op alle talen toe te passen zijn (Appel&Vermeer 1994:106). Deze principes zijn dus universeel toe te passen op alle talen, zoals dat elke taal werkwoorden en zelfstandig naamwoorden kent. Onder principes verstaan we dus de aangeboren, universele regels in het brein voor taal. Mitchell noemt als voorbeeld dat elke taal bestaat uit zinnen die op een bepaalde manier gestructureerd zijn, waardoor individuele woorden meer betekenis krijgen en worden gerangschikt (Mitchell et al 2013:70). De Universele Grammatica bestaat dus uit principes, en die principes beschikken over variabelen. Deze variabelen worden *parameters* genoemd. Parameters moeten universele regels/principes nader toelichten, door een regel uit een specifieke taal hierop toe te passen. Zo kan een regel zijn: het finiete werkwoord (de persoonsvorm) staat op de tweede plaats in de zin. (Appel&Vermeer 1994:106).

Bley-Vroman noemt in zijn artikel een hypothese over het 'logische probleem van volwassen vreemde taalleerders'. Deze hypothese noemt hij de *Fundamental Difference Hypothesis* (1998:50). De hypothese stelt dat het aangeboren domein-specifieke taalverwervingssysteem (de UG) al opgevuld is met de kennis van de moedertaal en met een algemeen abstract probleemoplossend systeem. De hypothese is er niet alleen op gericht dát er een verschil is tussen kinderen, en volwassen leerders, maar ook wát die verschillen dan kunnen zijn. Het verschil tussen de twee leerders zou intern, taalkundig en kwalitatief zijn. Met interne verschillen bedoelt Bley-Vroman dan de verschillen veroorzaakt zouden worden door interne cognitieve vaardigheden die kinderen en volwassenen hebben, en niet door externe factoren zoals taalaanbod. Taalkundige verschillen worden veroorzaakt door specifieke veranderingen in het taalvermogen, niet door algemene veranderingen in het leervermogen. Tenslotte zegt Bley-Vroman hierover dat volgens hem de UG niet alleen in verzwakte mate beschikbaar is (kwantitatief), maar zelf helemaal niet meer beschikbaar is geworden (kwalitatief). De verschillen die hij noemt worden weergegeven in tabel 2.

Kind	Volwassene
Universele Grammatica	Moedertaalkennis
Domein-specifieke leerprocedures	Algemeen probleemoplossend systeem

TABEL 2. VERSCHIL IN TAALVERMOGEN TUSSEN KINDEREN EN VOLWASSENEN.

Kinderen zouden dus een taal leren door middel van de Universele Grammatica, maar volwassen leerders zouden hier geen toegang meer toe hebben en de taal leren via hun eigen moedertaalkennis. Verder kunnen kinderen specifiek per domein nieuwe kenmerken van de taal leren, terwijl een volwassen leerder elk element als een probleem ziet dat opgelost moet worden, gebruikmakend van de moedertaal (Bley-Vroman 1998:50-51). Dit laatste werd eerder ook genoemd bij de transferhypothese (zie paragraaf 2.2.1). Kinderen zouden leren/verwerven door middel van domein-specifieke leerprocedures. Ze leren bijvoorbeeld dat een regelmatig werkwoord in de derde persoon enkelvoud van de tegenwoordige tijd bestaat uit de stam+*t*. Deze regel is volledig nieuw voor hen, en ze leren dit specifiek voor één taal aan. Volwassenen die een T2 leren, leren deze regel over werkwoordvervoeging vanuit een probleemoplossend oogpunt. Ze kennen al een vervoeging voor de

derde persoon enkelvoud in tegenwoordige tijd in hun moedertaal, of vervoegen het werkwoord dan helemaal niet, en moet dus een soort 'tweede systeem' aanleren (of zoals het behaviorisme het zou noemen: een nieuwe set gedragsregels). Zij lossen het probleem op dat de 'nieuwe' regel niet overeenkomt met de 'oude' regel. T1-lerende kinderen kennen geen 'oude' regel, dus leren de regel taalspecifiek.

Een groot verschil tussen volwassen leerders en kinderen die een taal leren, is volgens veel taalkundigen de *kritische periode*: een periode in de kindertijd waarin het beste een taal geleerd kan worden, omdat het binnen deze periode nog op moedertaal-niveau verworven zou kunnen worden. Dit zou kunnen verklaren waarom een kind snel een nieuwe taal kan leren, terwijl een volwassene vaak veel moeite heeft met het leren van een taal en er onder volwassenen grote niveaoverschillen waar te nemen zijn (Kerstens et al 1997:180). In de jaren waarin het onderzoek naar de Universele Grammatica op zijn hoogtepunt was, de jaren '80, heerste de vraag of 'volwassen T2-verwervers nog in staat waren andere parameterwaarden te verwerven' (Van de Craats et al 1998:137). Is er na de kritische periode nog wel een mogelijkheid om een taal op moedertaalniveau te kunnen spreken? Daarbij treed er bij volwassen leerders vaak *fossilisatie* op. Dit betekent dat deze leerders een plafond kunnen bereiken, waarna ze niet meer verder kunnen verwerven. Bepaalde kenmerken van een taal, zoals grammaticale constructies of fonologische aspecten, zullen deze leerders niet meer kunnen leren, en zij zullen de taal dan ook nooit meer als moedertaal kunnen verwerven. Volgens Bley-Vroman is er een apart logisch probleem te constateren bij volwassen vreemde taalleerders, dat te maken heeft met deze fossilisatie. Dit probleem omvat de vraag hoe het kan dat sommige volwassen leerders op hoog niveau de taal kunnen leren, terwijl er tegelijkertijd ook zo'n grote individuele variatie tussen leerders waar te nemen is. Dit kan deels verklaard worden door de input die leerders krijgen, de attitude en motivatie waar ze over beschikken, de tijd die ze eraan besteden en de leeromgeving (Bley-Vroman 1998:49-50).

#### 2.2.4 De Behoudshypothese

In 1998 publiceerden Ineke van de Craats, Norbert Corver en Roeland van Hout een nieuwe hypothese, vergelijkbaar met de transferhypothese, maar nu gericht op behoud in plaats van transfer. Met behoud bedoelen ze dat de hypothese draait om de 'onontkoombare aanwezigheid van de totale verzameling van T1-eigenschappen', en niet om 'actieve en gerichte overdracht van T1-kennis' (Van de Craats et al 1998:137). Er wordt dus nadruk gelegd op het feit dat de T1-kennis aanwezig is, en een rol speelt bij de T2-verwerving, maar een verwerfer/leerder zal de T1 niet bewust en actief gebruiken om de T2 te verkrijgen. De behoudshypothese is gericht op het langzaam loslaten van de T1, terwijl de transferhypothese moet blijven bewijzen waarom er bij elke stap die in de taalontwikkeling gemaakt wordt transfer plaatsvindt. Van de Craats e.a. gaan er hierbij vanuit dat de parameters van de UG (zie paragraaf 2.2.3) zijn ingesteld op de waarden van de T1, en dat de UG dus niet direct beschikbaar is voor de T2. Wel is hier indirecte toegang toe te verkrijgen, via de T1. De T1-kenmerken moeten geherstructureerd worden, op lexicaal, syntactisch en morfologisch gebied. Vooral het morfologisch gebied lijkt een moeilijkheid te zijn voor T2-verwervers (Van de Craats et al 1998:147). T2-verwerving zal in een vroeg stadium vooral gericht zijn op behoud: de leerder laat zich leiden door zijn/haar T1-kennis, omdat hij/zij nog niet genoeg kennis van de T2 heeft (Van de Craats et al 1998:141).

### 2.3 Krashen's Monitor Model

Taalkundige Stephen Krashen heeft in de jaren '70 en '80 een model opgesteld met 5 hypothesen om meer inzicht te krijgen in het systeem van tweede- en vreemde taalverwerving (Mitchell et al 2013:41-46). Deze vijf hypothesen zijn:

#### 1) Acquisition-Learning Hypothesis

Deze hypothese stelt dat het verwerven en het leren van een taal twee aparte processen zijn. Het verwerven is een onbewust proces waarbij er interactie in de taal plaatsvindt via betekenisvolle communicatie, dat ertoe leidt dat een taal gebruikt kan worden. Leren gebeurt bewust, vaak in een klaslokaal, en heeft als gevolg dat men kennis heeft over een taal. De leerder is in dit geval gefocust op de vorm van taal (focus-on-form) en kent taalkundige regels van de doeltaal. Zoals gezegd in paragraaf 2.1 is een verwerfer zich niet bewust van de grammaticale regels, maar leert hij/zij door natuurlijke communicatie een gevoel te ontwikkelen om de grammatica toe te kunnen passen.

Toch lijkt de omgeving (klaslokaal versus leefomgeving) niet de cruciale factor te zijn voor het verschil tussen verwerven en leren. Belangrijker dan dat is de aanwezigheid van betekenisvolle communicatie of het bewustzijn van het feit dat men gefocust is op de vorm van taal. Betekenisvolle communicatie kan namelijk ook plaatsvinden in een klaslokaal, en concentratie op de vorm van de taal hoeft niet per sé aanwezig te zijn in een klaslokaal. Krashen kreeg kritiek op deze hypothese omdat de termen 'bewust' en 'onbewust' te lastig te definiëren zijn, aangezien deze termen ook nogal eens kunnen overlappen. Verder benoemt Krashen dat leren niet kan leiden tot verwerving. Dit heeft geleid tot veel discussies onder taalkundigen, omdat veel taalleerprocessen hier wel op gericht waren.

## 2) Monitor Hypothesis

Het bewuste 'leren' draagt volgens de Monitor Hypothesis alleen bij aan de monitor van het taalleren. Een uitspraak of een tekst die uitgesproken of geschreven wordt door een taalleerder wordt geproduceerd door middel van het taalverwervingssysteem. De monitor in het brein van de leerder bevat alle kennis over de taal, en moet de gemaakte uitingen corrigeren. Dit gebeurt vóórdat een zin uitgesproken of geschreven wordt, maar het kan ook erna gebeuren. De leerder corrigeert via de monitor de eigen output. Krashen wil met de Monitor hypothese ook individuele verschillen uitleggen. Volgens hem zijn er monitor 'over-users' en 'under-users'. De 'over-users' zijn bang voor fouten in hun output, en zullen hun uitingen heel vaak checken. Dit kan ten koste gaan van de vloeiendheid van de uitspraak. 'under-users' daarentegen vinden het niet erg om fouten te maken, of letten er in ieder geval minder op, en besteden meer aandacht aan de vloeiendheid en het spreektempo van de uitingen. Krashen noemt een drie voorwaarden voor het gebruik van de monitor: de spreker moet tijd hebben om de monitor te gebruiken, de spreker moet gefocust zijn op de vorm van de uitspraak en de spreker moet over correcte kennis van de regels beschikken (Krashen 1981:3).

## 3) Natural Order Hypothesis

De Natural Order Hypothese stelt dat het leren van een tweede taal altijd in een vaste volgorde gebeurt. Alle grammaticale structuren zouden in een bepaalde volgorde aan bod komen. Krashen kreeg hier later kritiek op, omdat hij geen rekening had gehouden met de invloed van de moedertaal op de verwervingsvolgorde. Wanneer bepaalde kenmerken van de T2 veel op het systeem van de moedertaal lijken, zullen die op een ander moment worden verworven dan wanneer deze kenmerken totaal niet op het systeem van de moedertaal lijken. Er blijkt wel degelijk variatie tussen leerders/verwervers te bestaan wat betreft de volgorde van het verwerven (Mitchell et al 2013:43-44).

## 4) Input Hypothesis

Ook de Input hypothese stelt dat we een bepaald pad volgen. Hier draait het om taalaanbod, dat wel altijd begrijpelijk moet zijn. Hiervoor wordt vaak de formule  $i + 1$  gebruikt, wat aangeeft dat aangeboden taalaanbod altijd op begrijpelijk niveau moet liggen, maar het liefst één stapje daarboven, zodat de leerder iets nieuws kan verwerven. Een taalverwerver kan niets tot zeer weinig leren van te simpel of te moeilijk taalaanbod. De vraag is echter wel hoe we dat niveau precies kunnen bepalen, en ook de term 'begrijpelijk aanbod' wordt niet verder gedefinieerd.

## 5) Affective Filter Hypothesis

De Affective Filter Hypothese draait om de attitude en motivatie van de leerder ten opzichte van de te leren taal. Krashen zegt dat iedere leerder een filter lijkt te hebben, die bepaalt of taalaanbod belangrijk genoeg is om te verwerken in het verwervingssysteem. Wanneer iemand geen positieve attitude richting de taal heeft zal minder aanbod opzoeken, en minder aanbod toelaten tot het verwervingssysteem omdat er een hoge 'filter' aanwezig is. Anderen laten juist meer taalaanbod toe, en hun filter is dan ook minder streng. Zij zullen meer openstaan voor taalaanbod, en het beter verwerven.

De hypothesen van Krashen verklaren individuele verschillen tussen taalleerders en geven meer inzicht in het proces van het leren/verwerven van een taal. Hoewel er veel kritiek op dit model is geweest, heeft Krashen toch een grote invloed gehad op hedendaagse kennis van en onderzoek naar tweede- en vreemde taalverwerving.

## 2.4 Interferentie

In paragraaf 2.2.1 is de transferhypothese besproken, en daarbij ook het begrip *interferentie*. Er zal nu teruggekomen worden op dit begrip, omdat het een grote rol speelt in het verdere verslag. Het begrip interferentie staat voor het voorkomen van taalkundige fouten, omdat de regels van een bepaalde taal,

onterecht ook worden toegepast op een andere taal. Dit komt veelvuldig voor bij mensen die een tweede taal (L2) leren. De taalkundige regels die verworven zijn (die als parameters in de Universele Grammatica zijn ingevuld), worden vanuit de moedertaal (L1) toegepast op de L2, of zelfs vanuit een L2 toegepast op een tweede L2 (Appel&Vermeer 1994:42). Interferentie is een kenmerk van de eerdergenoemde transferhypothese (paragraaf 2.2.1), en daarom wordt deze hypothese ook wel de interferentiehypothese genoemd. Transfer vindt plaats op grammaticaal, maar ook op lexicaal en fonologisch niveau. Zo hebben veel L2-leerders moeite met het onderscheiden van 'valse vrienden': woorden die wat vorm betreft hetzelfde of vergelijkbaar zijn in de L1 en L2, maar semantisch gezien van betekenis verschillen. Op grammaticaal gebied wordt de zinsconstructie van de L1 gebruikt voor de L2 (zie paragraaf 2.5) en op fonologisch gebied zijn er vaak veel klankverschillen te onderscheiden tussen de twee talen. Zo kennen Spanjaarden geen verschil tussen de klank van een enkele en een dubbele klinker. 'rook' en 'rok' zijn voor hen in klank twee dezelfde woorden<sup>2</sup>. Zij zullen het verschil tussen deze twee klanken moeten leren herkennen, voordat ze de klanken zelf kunnen onderscheiden bij het produceren van taal.

Krashen benoemt dat er vooral sprake lijkt te zijn van invloed van de moedertaal wanneer de L2 geleerd wordt als vreemde taal (dus niet als tweede taal): 'situations in which natural appropriate intake is scarce and where translation exercises are frequent.' (1981:66). Bij het leren van een vreemde taal is er minder taalaanbod dan bij het leren van een tweede taal, en hier zullen de leerders dus minder gelegenheid hebben om hypothesen die zij opstellen over een taal te kunnen testen. Wel krijgen ze veel vertaal oefeningen, maar het geven van een letterlijke vertaling met interferentiefouten zal alleen door de docent expliciet afgekeurd worden en misschien worden verbeterd/uitgelegd. De leerder krijgt vaak geen of niet genoeg nieuw taalaanbod aangereikt met hetzelfde taalprobleem, of geen aanbod met een  $i + 1$  niveau (zie *Input*-hypothese, paragraaf 2.3).

Er zijn discussies over interferentiefouten, met de vraag of fouten echt door interferentie gemaakt worden of dat steeds dezelfde fouten door alle mensen met verschillende taalkundige achtergronden worden gemaakt. Toch zijn er aanwijsbare interferentiefouten die afhankelijk zijn van de (grammaticale) regels van de T1. Leerders die een moedertaal hebben met dezelfde grammaticale structuur als de doeltaal zullen hier minder snel fouten in maken, maar zullen weer meer fouten maken bij bijvoorbeeld morfologische aspecten. Hoe meer de moedertaal en de doeltaal op elkaar lijken, hoe minder interferentiefouten er gemaakt worden, zou de hypothese dan luiden. Een moedertaal die lijkt op de T2 op grammaticaal, lexicaal en/of fonologisch gebied kan helpen, maar kan ook verwarrend zijn (Nortier 2009:77). Er moet bijvoorbeeld rekening gehouden worden met 'valse vrienden'. Fouten die gemaakt worden vanwege 'valse vrienden' zullen juist weer meer voorkomen tussen vergelijkbare talen dan tussen talen die qua vorm en semantiek verder bij elkaar vandaan liggen.

Krashen kwam tot de conclusie dat 'first language influence appears to be strongest in complex word order and in word-for-word translations of phrases' (Krashen 1981:65). Interferentiefouten lijken met name in grote mate op te treden bij vertaal oefeningen op het niveau van de woordvolgorde. Dit zou universeel zijn, voor alle talen. Krashen concludeert hieruit dat interferentiefouten onvermijdelijk zijn, en dat ze optreden doordat de leerder de L2 moet gebruiken, maar er nog niet genoeg kennis van heeft om dit foutloos te doen. Omdat deze kennis nog te kleinschalig is, wordt er 'oude' kennis uit de moedertaal gebruikt. De interferentiefouten zijn vaak tijdelijk, en gaan na een bepaalde periode weer weg, als de leerder genoeg kennis heeft van de tweede taal om de eerste taal niet meer te hoeven gebruiken als back-up. Dit is tot in bepaalde mate het geval, aangezien er bij veel leerders van een tweede of vreemde taal op een gegeven moment fossilisatie op kan treden. In dit geval zal een leerder de nieuwe kennis niet meer oppikken, en deze 'fout' blijven maken. Het moedertaalniveau zal dan niet meer gehaald worden.

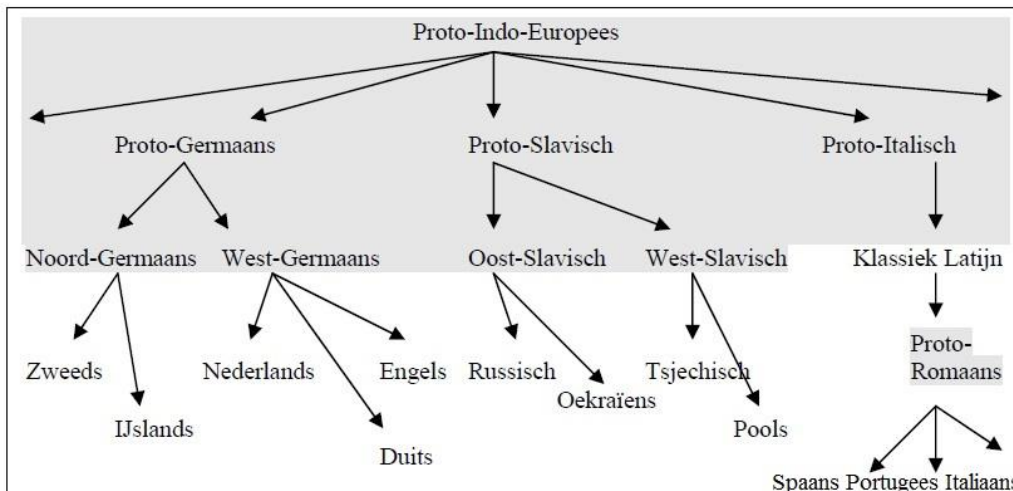
Hoewel interferenties zeker als serieuze 'errors' moeten worden gezien, moet ook worden ingezien dat deze 'errors' erop wijzen dat de leerder inziet hoe de vreemde taal in elkaar zit. Kennis van de moedertaal is eerder noodzakelijk dan een belemmering, omdat het de leerder bewust maakt van waar hij/zij mee bezig is (George 1972:45). De vaardigheid van de leerder om links te leggen tussen de moedertaal en de vreemde taal, laat zelfs zien dat de leerder de kenmerken van de taal doorheeft.

## 2.5 Woordvolgorde van het Engels en Nederlands

---

<sup>2</sup> <https://www.knaw.nl/shared/resources/actueel/Akademienieuws/pdf/182.pdf>

De Engelse en Nederlandse taal komen uit dezelfde taalfamilie en zijn beide West-Germaanse talen (zie figuur 1). Dit betekent dat de talen verwant zijn aan elkaar, en veel lexicale kenmerken van de talen vergelijkbaar zijn.



FIGUUR 1 DE PROTO-INDO-EUROPESE TAALFAMILIE.

(BRON: [HTTP://WWW.TAACANON.NL/VRAGEN/WANNEER-ZIJN-TALEN-FAMILIE-VAN-ELKAAR/](http://www.taalcanon.nl/vragen/wanneer-zijn-talen-familie-van-elkaar/))

Toch zijn er ook veel verschillen waar te nemen op elk taalgebied (morfologisch, semantisch, grammaticaal, fonologisch). Zo is ook de woordvolgorde van de talen vergelijkbaar, maar wel degelijk verschillend. Wordvolgorde wordt door Rutherford (1987:60) beschreven als:

*The activity of moving elements, under the constraint that movement must be into 'grammatically definable' sentence positions, reinforces the notion of word order as a reflection of grammatical as opposed to semantic relations.*

Hiermee zegt Rutherford dat woordvolgorde niets zegt over de semantiek van de taal, en deze volgorde dus niets zegt over de relevantie van de woorden afzonderlijk. Wanneer het subject als eerste voorkomt in de zin, betekent dit niet dat dit ook het belangrijkste onderdeel van de zin is. Er wordt dus alleen iets gezegd over de grammaticale structuur, niet over de betekenis van de zin.

De woordvolgorde van de Nederlandse en de Engelse grammatica lijken op het eerste gezicht best veel op elkaar. Zo staat het onderwerp vooraan in de zin, en volgt de persoonsvorm (het finiete werkwoord) op het onderwerp. Toch kunnen er fouten gemaakt in de woordvolgorde, bijvoorbeeld in de volgende twee bijzinnen:

- 1) ..., because he bought groceries.
- 2a) ..., omdat hij boodschappen kocht.
- 2b) \* ..., omdat hij kocht boodschappen.

In zin 1) wordt de Engelse bijzin gegeven, met in zin 2) de Nederlandse vertaling. Omdat de Engelstalige leerder van het Nederlands het werkwoord in een bijzin na het onderwerp plaatst, kan het echter ook zijn dat de leerder deze volgorde aanhoudt in de Nederlandse bijzin (zin \*2b)), terwijl dit niet de gangbare volgorde is volgens de Nederlandse grammatica.

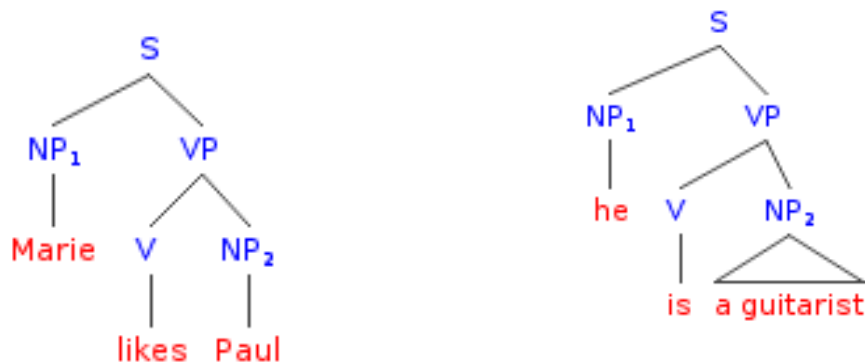
Het Engels is een SVO-taal, en plaatst dus het object (het lijdend voorwerp) achter het finiete werkwoord. Het Nederlands is echter een SOV-taal, en hier komt het werkwoord dus achteraan in de zin te staan. In eerste instantie lijkt het Nederlands net als het Engels een SVO-taal te zijn, omdat hoofdzinnen meestal op die manier zijn opgebouwd, zoals in de zin 'Ik praat met mijn moeder'. Toch lijkt het Nederlands geen SVO-taal te zijn, omdat er binnen de grammatica een aantal aanwijzingen ertoe leiden om voor een SOV-volgorde te kiezen (Bennis 2000:74-77). Zo werkt de SVO-volgorde in hoofdzinnen niet optimaal wanneer er meerdere werkwoorden aanwezig zijn in een zin. SVO lijkt een meer complexe en minder algemene grammatica-volgorde te zijn dan SOV. De SOV-volgorde heeft dan wel een toevoeging nodig om toch de volgorde van hoofdzinnen te verkrijgen. Deze toevoeging staat bekend onder de naam Verb Second (V2), en houdt in dat, in het Nederlands, de persoonsvorm



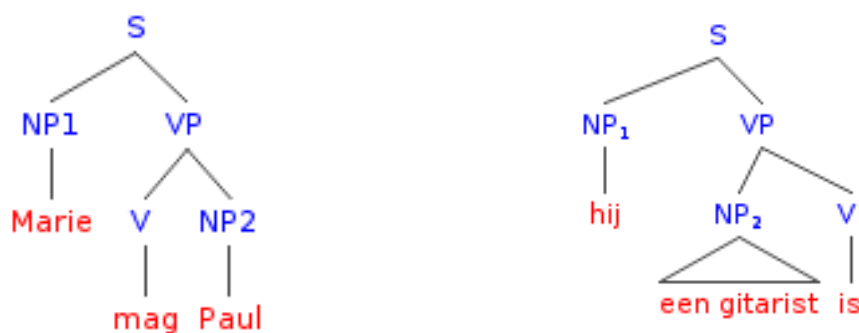
op de tweede plaats komt te staan in een hoofdzin. Hier zal later in deze paragraaf op teruggekomen worden.

We zullen nu gaan kijken naar de OV/VO-parameter van de Nederlandse en Engelse taal (Kerstens et al 2009:72). Om te beginnen is het Engels een *SVO-taal*. Dit betekent dat de basisvolgorde in het Engels in zowel de hoofdzin als de bijzin begint met het *Subject*, gevolgd door de *Verb* (het finiete werkwoord) en afsluiten met het *Object*. Hierbij is het Subject verplicht, in tegenstelling tot bijvoorbeeld Romaanse talen als het Spaans of Italiaans (maar niet het Frans), waar het subject onder bepaalde omstandigheden mag worden verwisseld met het werkwoord, of zelfs helemaal weggelaten mag worden (Rutherford 1987:136). In deze talen heeft het topic (object) de hoofdrol, boven het subject (Rutherford 1987:109). Dit is te zien in voorbeeld 1, waarbij de grammaticale boom van de hoofdzin te zien is in figuur 2. Men zou denken dat het Nederlands ook een SVO-taal is, aangezien veel hoofdzinnen in het Nederlands ook deze constructie hebben. Toch is hier aan te twijfelen. Het Nederlands zou, net als het Duits, over een vrije woordvolgorde beschikken (Den Besten 1985:58). Dit is in het Nederlands te zien bij bijzinnen, die juist vaak een SOV-structuur hebben (zie voorbeeld 2)), maar ook veel hoofdzinnen hebben een SOV-structuur, zoals te zien in voorbeeld 3 (Bennis, 2000:73). Hierbij staat NP1 voor het subject, en NP2 voor het object (topic).

1) Marie likes Paul, because he is a guitarist. (SVO & SVO)

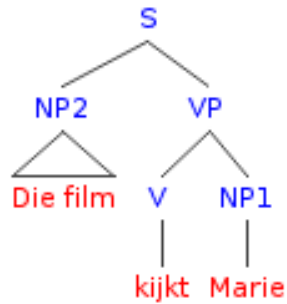


2) Marie mag Paul, omdat hij een gitarist is. (SVO & SOV)



3) Die film kijkt Marie. (OVS, door topicalisatie)





Het zou dus kunnen dat het Nederlands een SVO-taal is, 'maar dat er bepaalde factoren zijn die ervoor zorgen dat de basisvolgorde in verschillende constructies ... verstoord wordt' (Bennis 2000:73). Dit kan echter ook andersom het geval zijn. Het belangrijkste argument voor de eerste theorie, dat het Nederlands een SVO-taal is, zou zijn dat hoofdzinnen met een SVO-structuur het meest frequent lijken te zijn. Frequentie is echter geen voorwaarde voor een grammaticestructuur, en bovendien valt het te betwijfelen of een SVO-hoofdzin écht het meest frequent is, of dat wij dat als gebruikers slechts als de meest 'normale' structuur beschouwen. De keuze om het Nederlands als een SVO- of een SOV-taal te bestempelen, moet gebaseerd zijn op grammaticale conventies (Bennis 2000:74). De SOV-structuur geldt in het algemeen voor meer zinnen van de Nederlandse taal, terwijl er bij de SVO-structuur veel uitzonderingen bestaan en daar extra regels op toegepast zouden moeten worden. Bij de SOV-structuur zou er maar één regel bijgevoegd hoeven te worden: in hoofdzinnen wordt de persoonsvorm verplaatst naar de positie die onmiddellijk volgt op de eerste constituent (Verb Second). Bennis (2009:76-77) concludeert hieruit dat de SOV-structuur een algemenere structuur is binnen de Nederlandse taal, en dat we het Nederlands dan ook als een SOV-taal zouden moeten beschouwen. Toch is deze aanname nog altijd in twijfel te trekken, en is de duiding van de taalstructuur van het Nederlands dus veel complexer dan het Engels, waar zowel hoofdzinnen als bijzinnen en vraagzinnen over een duidelijke SVO-structuur beschikken.

Het Nederlands beschikt over een belangrijke regel binnen de grammatica, die we de Verb Second (V2)-regel noemen. Deze regel houdt in dat de persoonsvorm (verb) van een hoofdzin, altijd op de tweede plaats in de zin komt te staan. Dit is het geval bij de gangbare hoofdzinnen zoals voorbeeld 4, maar treedt ook wanneer er inversie optreedt. Inversie treedt op wanneer een ander(e) woord(groep) dan het onderwerp of de persoonsvorm naar de eerste plaats in de zin wordt verplaatst (Bennis 2009:76). Dit kan een tijds- of plaatsbepaling zijn, maar bijvoorbeeld ook een vraagwoord (voorbeeld 6). De enige uitzondering op de regel is een ja/nee-vraag, een vraag waarop alleen met ja of nee geantwoord kan worden. Deze vragen beginnen met het (finitie) werkwoord (voorbeeld 7).

- 4) Ik loop morgenochtend naar de kinderboerderij.
- 5) Morgenochtend loop ik naar de kinderboerderij.  
\*Morgenochtend ik loop naar de kinderboerderij.
- 6) Waarom liep ik vandaag naar de kinderboerderij?  
\*Waarom ik liep vandaag naar de kinderboerderij?
- 7) Denk je dat ik lieg?

SOV/SVO en de V2-regel lijken op elkaar, omdat het werkwoord vaak op de tweede plaats komt te staan volgens beide theorieën. Maar zijn wel degelijk twee verschillende regels. Het schrijven van de hoofdzin in SVO-volgorde lijkt aan te geven dat hier gebruik wordt gemaakt van de V2-regel, maar dit is niet altijd het geval.

- 8) Morgen koop ik een nieuwe bank.  
\* Morgen ik koop een nieuwe bank.

In voorbeeld 8 is inversie toegepast. Volgens de V2-regel is de eerste zin correct. Het werkwoord staat op de tweede plek, en komt na de voorop geplaatste woordgroep. Bij beide zinnen komt echt het object (een nieuwe bank) ná het werkwoord (koop), en terwijl een normale hoofdzinvolgorde een

SVO-volgorde zou moeten krijgen, krijgt de correcte zin hier een VSO-volgorde. De V2-regel is hier dus correct toegepast, wat de gangbare hoofdzinvolgorde uitschakelt. Het Engels kent deze regel niet, zoals te zien is in voorbeeld 9.

- 9) Yesterday I bought a new T-shirt.  
\*Yesterday bought I a new T-shirt.

Ook in deze zin treedt inversie op, maar zoals te zien is in het voorbeeld is in een correcte Engelse zin nog altijd het subject voor de persoonsvorm geplaatst, en krijgt de persoonsvorm 'pas' de derde plaats in de zin. De Engelse woordvolgorde lijkt dus niet afhankelijk te zijn van de V2-regel.

## 2.6 NVT-onderwijs in Engeland

Naast cursussen Nederlands voor geïnteresseerde particulieren, zijn er in Groot-Brittannië ook universiteiten die Nederlands als een studie aanbieden. De drie universiteiten die het Nederlands als een voltijdstudie aanbieden zijn University of Nottingham, University of Sheffield en University College London. Daarnaast zijn er enkele universiteiten die de studie als deeltijdstudie aanbieden, zoals Leeds Beckett University.

Het studeren van vreemde talen wordt steeds minder populair in Engeland, vooral vanwege het hoge collegegeld dat de studenten moeten betalen. Het collegegeld is per universiteit en studie verschillend, het bedraagt tussen de 4.500 en 10.000 GBP per jaar. Zo is het gemiddelde bedrag aan collegegeld per jaar op University College London (UCL) £9.000<sup>3</sup>. Omdat het collegegeld zo hoog is, en er geen ondersteuning van de overheid wordt gegeven in de vorm van studiefinanciering o.i.d., kiezen niet alle studenten hun studie omdat ze er interesse in hebben, maar omdat het een zekerder toekomstperspectief geeft. Aangezien Engels een wereldwijde lingua franca is, hebben zij vreemde talen vaak niet nodig voor een baan in de toekomst, en zal hun keuze als student ook minder snel op een vreemde taal vallen (Van Essen 2001:6).

Studenten die in Engeland een vreemde taal studeren, studeren vaak niet maar één vreemde taal. Op the University of Sheffield is het bijvoorbeeld verplicht om één of twee talen als 'hoofdtal' te kiezen, en daar een tweede of derde taal aan toe te voegen. Alle vreemde taalstudenten leren daar dus twee of drie talen. Dit biedt voordelen, omdat het de opleiding breder maakt en de taalkennis van studenten vergroot wordt. Maar er kleven ook nadelen aan, zoals dat er minder tijd besteed kan worden aan elk van de talen die geleerd worden, dan bij een studie waarbij er maar één taal wordt geleerd. Wel is het in het Verenigd Koninkrijk gebruikelijk dat taalstudenten een jaar naar het buitenland gaan om te studeren, en hier hun taalkennis kunnen verrijken. Omdat studenten op University of Sheffield meer dan één taal studeren, studeren de studenten vaak het ene semester in een bepaald land, en het tweede semester in een ander land. Niet altijd wordt er dan voor Nederland of België gekozen. Veel studenten studeren Nederlands als een derde 'extra' taal, maar hun prioriteit ligt bij bijvoorbeeld het Duits, Frans, Spaans of Russisch. Het kan dus zijn dat een student een half jaar in Spanje gaat studeren en dan een half jaar in Duitsland, en zo een achterstand oploopt bij de studie Nederlands ten opzichte van andere studenten.

Studenten Nederlands aan een Engelse universiteit leren de Nederlandse taal vanaf een beginnersniveau. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een NT2-methode. Dit boek is ingedeeld op situaties waarin NT2-ers in terecht kunnen komen, zoals 'bij de bakker' en 'in de supermarkt'. Studenten leren in hun eerste jaar vooral Nederlandse uitspraken, zoals 'hoe gaat het?', en leren zichzelf te redden in de publieke omgeving. Ze leren vooral veel woordenschat, maar krijgen ook werkwoordvervoegingen, woordvolgorde en de uitgangen van bijvoeglijk naamwoorden voor hun kiezen. Ook wordt er veel geoefend met luisteropdrachten, en het herkennen van uitspraken en woorden. In het tweede jaar wordt dit herhaald, maar krijgen de studenten steeds meer grammatica-uitleg, tekstbegrip en schrijfopdrachten erbij. Er wordt van ze verwacht dat ze diverse woorden kunnen linken, zoals het noemen van twee semantisch tegenovergestelde woorden (druk-rustig). In het derde jaar studeren de studenten in het buitenland en hebben ze dus geen taallessen. In het vierde jaar wordt verondersteld dat ze het grootste deel aan woordenschat wel kennen, en de grammatica redelijk beheersen. In het vierde jaar houden ze zich vooral bezig met literatuur, politiek en een vertaalproject. Daarnaast krijgen ze ieder jaar conversatielessen aangeboden (ter bevordering van het

---

<sup>3</sup> <http://www.ucl.ac.uk/prospective-students/undergraduate/fees-funding/tuition-fees>

spreekvaardigheidsniveau), en krijgen ze schrijfoopdrachten, beide oefenmiddelen zijn op vrijwillige basis.

Maar de studenten leren niet alleen de Nederlandse taal, ze leren ook veel over de Nederlandse cultuur. Het begrip 'cultuur' is hierbij heel breed, het omvat niet alleen alle gewoontes en tradities in Nederland die de Britten niet kennen, maar ook een aantal die de Britten wél kennen. Het omvat kennis van de Nederlandse mentaliteit, Nederlandse feesten en traditionele vieringen of herdenkingen, het omvat literatuur en politiek.

De Nederlandse Taalunie<sup>4</sup> is een organisatie die zich bezighoudt met het taalbeleid in Nederland, België en Suriname en het taalonderwijs daarbinnen en daarbuiten. Zo zorgen ze voor ervaren docenten en student-assistenten, en bieden ze middelen om het onderwijs aantrekkelijk te maken, bijvoorbeeld in de vorm van projecten. Een van de projecten die de Taalunie verzorgt is het maken van een literaire vertaling. Studenten aan de universiteiten van Sheffield, Nottingham en Londen krijgen een Nederlandse literaire tekst voorgeschoteld en moeten deze, met de hulp van vertaler Jonathan Reeder<sup>5</sup>, vertalen naar het Engels. Dit helpt studenten meer inzicht te krijgen in de vorm en uitdrukkingen van de Nederlandse taal. De Taalunie heeft belang bij dit soort projecten omdat Nederlandse literatuur zo internationale bekendheid krijgt, in meerdere talen beschikbaar is en er door de samenwerking van de drie universiteiten en de hulp van de professionele vertaler Jonathan Reeder een kwalitatief goede vertaling geleverd kan worden. Naast deze projecten biedt de taalunie de studenten ook cursussen, beurzen, leermiddelen en diverse activiteiten.

---

<sup>4</sup> <http://taalunie.org/>

<sup>5</sup> <http://www.jonathanreeder.eu/>

### 3. Onderzoeksvraag en hypothese

Uit de literatuur zoals besproken in hoofdstuk 2, blijkt dat het Nederlands als vreemde taal iets anders is dan Nederlands als tweede taal, en dat het leren van NVT cognitief veeleisender lijkt te zijn, onder andere omdat er minder taalaanbod voor handen is. NT2 lijkt daarnaast meer op verwerven, aangezien leerders van NT2 meer taalaanbod aangeboden krijgen in de leer- en leefomgeving. Ook is beschreven dat er vanuit de generatieve taalkunde het idee heerst dat taal een aangeboren vaardigheid is (Universele Grammatica) en dat deze vaardigheid parameters bevat die taalspecifiek ingevuld moet worden. Krashen heeft vijf hypothesen opgesteld, die deze invulling nader uitleggen. Er is veel kritiek geweest op deze hypothesen, maar toch hebben ze geleid tot meer onderzoek en inzichten in het proces van de tweede- en vreemde taalverwerving. Verder is er gesproken over het maken van interferentiefouten, en de invloed van de moedertaal hierop.

Daarnaast blijkt dat het Engels een duidelijke SVO-taal is, en dat bij het Nederlands zowel de SVO- als de SOV-volgorde voorkomt. Ten slotte lijkt het Nederlands te beschikken over een regel die het werkwoord op de tweede plaats in de hoofdzin laat staan, ook wanneer er inversie optreedt. Naar aanleiding van deze constatering is het te verwachten dat Engelse studenten interferentiefouten maken in de woordvolgorde bij het leren van het Nederlands, zeker in bijzinnen, vraagzinnen en passieve hoofdzinnen. Maken Engelse studenten die de Nederlandse taal leren daadwerkelijk interferentiefouten, of zijn gemaakte fouten anders te verklaren?

De onderzoeksvraag luidt:

Maken Engelse leerders van het Nederlands interferentiefouten in woordvolgorde zoals voorspeld vanuit de literatuur?

Met als deelvragen:

- 1) En zo ja, zijn de aangetroffen volgordefouten in het Nederlands te verklaren als interferentie vanuit het Engels op het gebied van de SOV-/SVO-structuur?
- 2) Passen Engelse studenten de Nederlandse V2-regel, ook bij inversie, op correcte wijze toe in hun Nederlandse schrijfofdrachten?

Mijn hypothese bij deze onderzoeksvragen is dat Engelse studenten van het Nederlands als vreemde taal wel degelijk interferentiefouten op het gebied van woordvolgorde zullen maken in hun schrijfofdrachten. Ik verwacht dat hun moedertaal invloed zal hebben op de tweede taal (het Nederlands), omdat zij de tweede taal nog niet volledig hebben verworven en dus terug zullen moeten vallen op de eerste taal. Ze zullen de taalkennis die ze al hebben moeten gebruiken wanneer de kennis met betrekking tot de eerste taal ontbreekt. Dit baseer ik op de transferhypothese zoals beschreven in paragraaf 2.2.1. Ik verwacht hierbij dat meerdere zinnen in het Nederlands een SVO-volgorde krijgen, waar dit niet altijd op zijn plek is. Ik verwacht dat de V2-regel wel correct toegepast zal worden door de studenten, omdat hoofdzinnen door de V2-regel een SVO-volgorde krijgen, die de studenten zelf ook aanhouden in de Engelse grammatica.

## 4. Onderzoeksmethode

Om antwoorden te vinden op de onderzoeksvragen van deze scriptie zal ik schrijfpdrachten onderzoeken van 17 studenten aan de University of Sheffield in Engeland (zie tabel 3). Sommige studenten hebben meerdere van de behandelde schrijfpdrachten geschreven. Toch behandel ik deze schrijfpdrachten wel apart, omdat ik verwacht dat het niveau tussen de studenten redelijk gelijk is en dat er geen studenten zijn die heel erg uitblinken of juist extreem veel fouten zullen maken. De studenten hebben de schrijfpdrachten allemaal vrijwillig geschreven, wat erop duidt dat ze er allemaal nog iets van willen en kunnen leren om ze te schrijven en te laten controleren.

De schrijfpdrachten komen van vierdejaars studenten Dutch Studies. Deze studenten zijn tussen de 19 en 24 jaar oud, en studeren naast het Nederlands één of twee andere vreemde talen. De meeste studenten hebben het Engels als moedertaal, slechts enkelen beschouwen ook het Nederlands als hun moedertaal. Sommige studenten hebben in hun derde jaar een half jaar in Nederland gestudeerd. Het niveau van de studenten is zeer gevarieerd, en zou volgens het Europees Referentiekader tussen niveau B1 en C2 liggen (Zie bijlage 1). De schrijfpdrachten zijn gelinkt aan een thema, maar de studenten mogen hier zelf invulling aan geven. De opdrachten zijn kleine essays van ongeveer 400 woorden.

<b>Student</b>	<b>Man/Vrouw</b>	<b>Nederlandse achtergrond</b>	<b>In Nederland gestudeerd?</b>	<b>Aantal schrijfpdrachten</b>
1	Vrouw	Nee	Ja	3
2	Vrouw	Nee	Nee	3
3	Vrouw	Half Nederlands	Ja	4
4	Vrouw	Nee	Ja	1
5	Vrouw	Half Nederlands	Nee	3
6	Vrouw	Nee	Nee	5
7	Vrouw	Nee	Nee	4
8	Vrouw	Nee	Nee	2
9	Vrouw	Half Nederlands	Ja	1
10	Vrouw	Nee	Nee	2
11	Vrouw	Nee	Nee	2
12	Man	Nee	Nee	1
13	Man	Nee	Ja	1
14	Vrouw	Nee	Nee	2
15	Vrouw	Nee	Nee	1
16	Vrouw	Nee	Nee	1
17	Vrouw	Half Nederlands	Nee	1

**TABEL 3. OVERZICHT PROEFPERSONEN.**

Om interferentiefouten op het gebied van woordvolgorde uit te lichten zal ik eerst alle woordvolgordefouten in alle schrijfpdrachten turven. Wanneer een zin niet correct Nederlands is, omdat de woordvolgorde niet in orde is, zal ik dit turven en de zin registreren. Deze fouten zal ik opdelen in categorieën van verschillende soorten woordvolgordefouten. Ik zal een overzicht maken van het aantal zinnen met een 'goede' woordvolgorde en zinnen met een 'foute' woordvolgorde per schrijfpdracht, om in beeld te krijgen hoeveel fouten er procentueel gezien eigenlijk echt gemaakt worden. Het onderzoek zal verder bestaan uit een foutenanalyse, waarbij ik de gemaakte fouten registreer en naar aanleiding van de besproken literatuur in het theoretisch kader na zal gaan of deze fouten te maken hebben met interferentie, dat wil zeggen dat de fout te verklaren is vanuit de moedertaal, of dat de fout op een andere wijze te verklaren is. Ik zal iedere gemaakte 'fout' apart onderzoeken en minder aandacht besteden aan de gemaakte fouten van studenten individueel. Dit zal uiteindelijk een beeld vormen over de woordvolgordefouten die gemaakt worden door Engelse studenten van het Nederlands, en of die te wijten zijn aan interferentie, en zal duidelijk maken of mijn hypothese klopt, of dat ik het zal moeten verwerpen.

## 5. Resultaten

Voor dit onderzoek zijn 37 schrijfpodrachten onderzocht, van elk 200-400 woorden. Deze schrijfpodrachten zijn geschreven door 17 verschillende studenten (zie paragraaf 4, tabel 3). De meeste studenten die de schrijfpodrachten hebben geschreven zijn vrouwelijk, er zijn slechts twee schrijfpodrachten van een mannelijke student bij betrokken. Vier studenten hebben één ouder van Nederlandse afkomst. Deze vier studenten zijn tweetalig opgevoed met het Engels en het Nederlands. Het totaal aantal fouten dat gemaakt is met betrekking tot woordvolgorde is 43. Dit betekent dat er gemiddeld 1,27 woordvolgordefouten zijn gemaakt per schrijfpodracht, variërend van 0 tot 5 fouten, met een standaarddeviatie van 1,47 (zie tabel 4). In bijlage 4 is een overzicht te vinden van het aantal zinnen met een correcte woordvolgorde en het aantal zinnen met een incorrecte woordvolgorde per schrijfpodracht. Hierin is te zien dat 46 van de in totaal 608 zinnen een foute woordvolgorde had.

	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	deviatie
Fouten	43	0,00	5,00	1,27	1,47

TABEL 4. GEMIDDELDE EN STANDAARDDEVIATIE VAN HET AANTAL FOUTEN, BEREKEND MET SPSS.

De fouten zijn opgedeeld in vier categorieën, zoals weergeven in tabel 5. Elke categorie is een bepaald soort woordvolgordefout. Zo is er het verkeerd of niet gebruiken van de verb-second regel (V2), een bijzin met de structuur van een hoofdzin, een verkeerd volgorde van finiete en infiniete werkwoorden en een verkeerde volgorde bij een uitdrukking.

Type fout	Aantal keer fout gedaan	Percentage
V2	13	30,23%
Bijzin in hoofdzinsvolgorde	16	37,21%
Finiet/infiniet	11	25,58%
Uitdrukking	3	6,98%
Totaal	43	100%

TABEL 5. OVERZICHT VAN DE WOORDVOLGORDECATEGORIEËN MET AANTAL FOUTEN EN PERCENTAGE.

Bijlage 5 geeft een overzicht van het type fouten die gemaakt zijn per schrijfpodracht. In tabel 5 zijn deze categorieën weergegeven voor het totaal aantal opdrachten, met daarbij het aantal keer dat een bepaalde fout is gemaakt. Hierin is te zien dat de Engelse studenten met name moeite hebben met de structuur van een bijzin (SOV), en de vorm van de hoofdzin gebruiken (SVO). Het gebruiken van een hoofdzinsstructuur in een bijzin beslaat 37,21% van het totaal aantal gemaakte fouten. Zin 10) is een voorbeeld van een van deze gevallen. Hier is te zien dat de bijzin ('dat uw kunt met de hele gezin ontdekken'), een SVO-structuur krijgt, terwijl er een SOV-structuur aangehouden zou moeten worden ('dat u met het hele gezin kunt ontdekken').

10) Deze stad is de thuisbasis van vele verborgen schatten dat uw kunt met de hele gezin ontdekken.

Verder komen er fouten voor die te maken hebben met het verkeerd toepassen van de V2-regel. In zin 11 wordt de V2-regel verkeerd toegepast omdat hier inversie plaatsvindt, en ook hier het werkwoord op de tweede plaats in de zin moet komen te staan volgens de V2-regel (zie Theoretisch Kader, paragraaf 2.5). Het aantal fouten dat gemaakt is door verkeerd of niet toepassen van de V2-regel is 13, wat betekent dat 30,23% van de gemaakte fouten hierdoor gemaakt zijn. Vaak wordt de V2-regel verkeerd toegepast bij een zin met inversie, zoals in zin 11. Een ander voorbeeld van een V2-fout is te zien in zin 12), waar het werkwoord op de laatste plaats in de zin staat in plaats van op de tweede plek, achter het onderwerp.

11) Normaal gesproken, ik ben slechts verstrooid als ik de opdracht helemaal niet wil doen.

12) De vertaling uitdaging echt begon!

Een andere veel voorkomende fout is het in een verkeerde volgorde plaatsen van finiete en infinitieve werkwoorden. Dit is te zien in voorbeeldzin 13, waar de woorden 'gezien' en 'kon' moeten worden omgedraaid. In iets meer dan een kwart van de gevallen werd de fout veroorzaakt door een verkeerd gebruik van finiete en infinitieve werkwoorden. Dit waren in totaal 11 van de 608 zinnen (zie bijlage 4). Hier moet wel als kanttekening bij geplaatst worden dat enkele van deze 'fouten' in sommige dialecten of in het Vlaams wel als een correcte zin gezien kunnen worden.

13) En dat kinderen geen idee hebben dat Zwarte Piet als slaaf kon gezien worden.

Het minst aantal fouten werden gemaakt met het verkeerd gebruik van een uitdrukking (6,38%, zin 14)), waarbij in twee van de drie gevallen een fout werd gemaakt met dezelfde uitdrukking.

14) ...bewijst dat Turkije met de regels van de EU niet mee eens is.

De uitdrukking 'het ergens niet mee eens zijn', zoals die is gebruikt in zin 14, is twee maal verkeerd toegepast, en in beide gevallen komt dat door het ontbreken van 'het' en het invoegen van 'mee', zodat het wordt 'dat SUBJECT met OBJECT niet mee eens is', in plaats van 'dat SUBJECT het niet eens is met OBJECT'. Wat wel opvallend is aan deze zin, is dat er wel een juiste verplaatsing van het werkwoord heeft plaatsgevonden. Blijkbaar weet de student al wel dat een Nederlandse bijzin een SOV-volgorde krijgt.



## 6. Discussie en interpretatie

Zoals besproken in hoofdstuk 3, luidde de onderzoeksvraag:

Maken Engelse leeders van het Nederlands interferentiefouten in woordvolgorde zoals voorspeld vanuit de literatuur?

Met als deelvragen:

- 1) En zo ja, zijn de aangetroffen volgordefouten in het Nederlands te verklaren als interferentie vanuit het Engels op het gebied van de SOV-/SVO-structuur?
- 2) Passen Engelse studenten de Nederlandse V2-regel, ook bij inversie, op correcte wijze toe in hun Nederlandse schrijfpdrachten?

Mijn hypothese bij de hoofdvraag was dat Engelse studenten van het Nederlands als vreemde taal wel degelijk interferentiefouten op het gebied van woordvolgorde zullen maken in hun schrijfpdrachten. Ik verwachtte hierbij dat de moedertaal van de studenten invloed zou hebben op de tweede taal (het Nederlands), omdat zij de tweede taal nog niet volledig hebben verworven en dus terug zouden moeten vallen op de eerste taal. Uit het onderzoek is gebleken dat er wel degelijk fouten in woordvolgorde worden gemaakt. Wanneer we deze fouten linken aan de literatuur blijkt dat dit inderdaad toe te wijden is aan interferentie/transfer. De meeste woordvolgordefouten werden gemaakt bij de structuur van een bijzin, die werd gestructureerd als een hoofdzin. De zin die hierbij als voorbeeld werd gegeven was zin 10), en ik geef hier de Engelse vertaling bij in zin 10b):

10) Deze stad is de thuisbasis van vele verborgen schatten dat uw kunt met de hele gezin ontdekken.

10b) This city is the home base of many hidden treasures, which you can discover with the whole family.

In dit voorbeeld is te zien dat in beide talen de hoofdzin een SVO-volgorde heeft. Dit klopt in beide talen, zoals in het theoretisch kader is vermeld. In het Engels heeft de bijzin ook hier een SVO-volgorde, wat overeenkomt met de Engelse grammaticastructuur. In het Nederlands hoort deze bijzin echter een SOV-volgorde te krijgen volgens de literatuur (Bennis, Kerstens). De bijzin zou dan moeten zijn: 'dat u met het hele gezin kunt ontdekken'. De student die deze schrijfpdracht heeft geschreven heeft echter de Engelse SVO-volgorde aangehouden, en de persoonsvorm achter het subject geplaatst. Dit lijkt te wijzen op een transferfout: er lijkt interferentie op te treden. Wat opvalt is dat de student al wel heeft geleerd dat de persoonsvorm en het voltooid deelwoord gescheiden zijn, wat in het Engels niet het geval is. Eenzelfde soort transferfout als in zin 10), is te vinden in zin 17).

17) ... begrijp ik niet waarom dit sudoku puzzel zo ongeschikt is dat het breekt de regels.

Ook hier noemt de student in de bijzin eerst het subject ('het'), dan de persoonsvorm ('breekt') en als laatste het object ('de regels'). Het schrijven van de bijzin in een hoofdzinsstructuur lijkt dus wel degelijk een interferentiefout te zijn, waarmee ook antwoord wordt gegeven op de eerste deelvraag. De interferentiefouten met betrekking tot de hoofdzin/bijzin-volgorde lijken wel degelijk verklaard te kunnen worden aan de hand van het verschil tussen de Nederlandse SOV-, en de Engelse SVO-structuur.

De tweede deelvraag stelt de vraag of studenten de V2-regel correct toepassen op Nederlandse teksten. Uit de resultaten bleek dat er dertien fouten zijn gemaakt met betrekking tot de V2-regel (30,23%). Dit zijn dertien van de 608 zinnen, wat laat zien dat het type fout niet heel consequent voorkomt, maar wel gemaakt wordt. De studenten lijken de V2-regel dus redelijk goed te beheersen. Het is echter wel de vraag of de studenten de V2-regel toepassen, of dat ze bij de hoofdzinnen de structuur van de Engelse grammatica toepassen. Bij voorbeeld 12) is de V2-regel niet juist toegepast. Maar de juiste Engelse grammatica van deze zin heeft dan ook de persoonsvorm op de laatste plaats staan (zin 12b).

12) En de vertaling uitdaging echt begon.

12b) And the translation challenge really began.

De vraag is hier of de V2-regel niet correct wordt toegepast op de zin, of dat dit een interferentiefout is vanuit het Engels. De studenten hebben wel wat vaker problemen met het toepassen van de V2-regel wanneer er een zin met inversie wordt geproduceerd. In het Engels wordt er veel gebruik gemaakt van inversie, en de volgorde na de bepaling is hierbij SVO (werkwoord op de derde plaats), terwijl dit in het Nederlands VSO (werkwoord op de tweede plaats) is.

In zin 18) is er geen inversie toegepast waar dit wel had moeten volgens de Nederlandse grammatica. Het onderwerp en de persoonsvorm zouden omgedraaid moeten worden, en dit is niet gebeurd. Zoals te zien in is 18b), kent het Engels deze wisseling niet, en het is dan ook mogelijk dat de fout in 18) een transferfout is. Zin 19) krijgt een VSO-volgorde, zoals bij inversie gebeurt, maar in dit geval had de zin een SVO-structuur moeten krijgen, omdat dit een bijzin is, en er dus geen inversie optreedt. Afgaand op de Engelse vertaling is dit geen transferfout, aangezien de Engelse structuur ook een SVO-structuur aanhoudt.

18) Normaal gesproken, ik ben slechts verstrooid.

18b) Usually, I am only distracted

19) Hoewel houden we allemaal van een goede baby foto.

19b) Although we all love a good baby photo.

Hoe zit het dan met het gebruik van finiete en infinitieve werkwoorden? Wordt dit ook mogelijk veroorzaakt door transfer vanuit de Engelse taal? We zullen dit bekijken aan de hand van drie fouten die gemaakt zijn. Er zijn elf fouten zijn gemaakt met betrekking tot finiete/infinitieve werkwoorden in 43 opdrachten, 608 zinnen. Dit betekent dat we maar tot op zekere hoogte antwoord kunnen krijgen op deze vraag, omdat de fout slechts sporadisch wordt gemaakt. Er kan wel een analyse van deze drie zinnen gedaan worden, maar we kunnen hier geen algemene, definitieve conclusie uit trekken. De fouten met finiete en infinitieve werkwoorden waren onder andere:

20) Daarom kan ik niet zomaar uitschakelen mijn telefoon.

21) Facebook heeft absoluut niet bepaald hoe de website toezicht hebben kan.

21b) Facebook has absolutely not specified how the website can be supervised.

22) ..., en ik voor mij hoop dat de grafsteen onaangeroerd blijven mag.

22b) ..., and I hope for myself that the gravestone will remain untouched.

Zin 20) is ingedeeld bij verkeerd gebruik van finiete/infinitieve werkwoorden, omdat het infinitieve werkwoord achteraan in de zin zou moeten komen te staan, maar het in plaats daarvan voor het object is geplaatst. Zin 21) en 22) zijn ook twee voorbeelden van een fout met verkeerd gebruik van finiete/infinitieve werkwoorden. Hier zijn het finiete en het infinitieve werkwoord omgedraaid. In 21b) en 22b) is de vertaling van deze twee zinnen weergegeven. Hieruit is af te leiden dat dit zeer waarschijnlijk geen transferfouten zijn. In 21b) is de volgorde 'can be' namelijk hetzelfde als in het Nederlands. Wel horen zowel 'toezicht houden' als '(to) be supervised' bij elkaar, wat ook kan duiden op een fout in een samengesteld werkwoord. Ditzelfde geldt voor 22b), waar 'remain untouched' bij elkaar hoort, evenals 'onaangeroerd blijven'. Hoogstwaarschijnlijk is dit dan ook de reden dat de finiete en infinitieve werkwoorden omgedraaid zijn. Wel kunnen er vraagtekens geplaatst worden bij de constatering dat dit woordvolgordefouten zijn. Zeker 21) is een twijfelgeval, omdat er veel mensen zullen zijn die de zin wel als correct beschouwen. Ook zullen er dialecten van het Nederlands of Vlaams zijn die deze volgorde standaard hanteren.

Ten slotte hebben we een aantal zinnen met een incorrecte woordvolgorde uitgelicht die gemaakt zijn door onvoldoende kennis van de toepassing van een uitdrukking. De meest voorkomende fout hierbij werd gemaakt met de uitdrukking 'het er niet mee eens zijn'. De foute toepassing hiervan wordt mede veroorzaakt door één van de moeilijkste woorden voor een leerder van het Nederlands om te leren: het woordje 'er'. Deze fout en de andere 'uitdrakkingsfouten' kunnen dus niet gezien worden als transferfouten, maar kunnen in het licht van de creatieve-constructiehypothese (paragraaf 2.2.2) gezien worden als universele fouten, fouten die door sprekers van alle verschillende moedertalen gemaakt zouden kunnen worden.

Wat we uit deze analyses kunnen afleiden, is dat een aantal van de fouten gemaakt zouden kunnen zijn door interferentie. Er is echter ook wat voor te zeggen dat de fouten die gemaakt zouden kunnen zijn door interferentie, niet per sé gemaakt zijn door transfer, maar meer doordat de student een letterlijke vertaling heeft gegeven van wat hij/zij wilde zeggen. In dat geval is er geen aandacht geschonken aan de grammaticale structuur, maar meer aan de woorden individueel. Toch zou men dit wel interferentie kunnen noemen, omdat men er vanuit mag gaan dat als de student over kennis van de juiste Nederlandse grammaticale structuur had beschikt, de student deze structuur wel aan toegepast. Niet alle fouten die gemaakt zijn, zijn te verklaren met de transferhypothese, maar fouten die gemaakt zijn door het verschil in woordvolgorde tussen hoofd- en bijzinnen lijken hier wel degelijk door beïnvloed te zijn.

In dit onderzoek zijn er 43 fouten gemaakt in woordvolgorde, binnen de in totaal 608 zinnen die zijn geschreven. Dat is 7,07% van alle zinnen. We kunnen hieruit concluderen dat er nu heel veel woordvolgordefouten gemaakt worden door de studenten, maar we kunnen ook zeggen dat de Nederlandse woordvolgorde nog niet door alle studenten volledig verworven is. Voor toekomstig onderzoek zou ook naar individuele verschillen tussen studenten gekeken moeten worden, om conclusies te kunnen trekken of er verschillen zijn in achtergrond (half-Nederlands ja of nee?), geslacht, en opleidingen die gevolgd worden naast Nederlands. Ook is dan een beter overzicht te maken van welke studenten de meeste fouten maken, en of fouten vooral gemaakt worden door bepaalde studenten.

## 7. Conclusie

Dit eindwerkstuk is gericht op interferentiefouten die gemaakt worden door Engelse studenten die de Nederlandse taal leren. Dit is getest door middel van 37 schrijfp opdrachten, waarin gemaakte woordvolgordefouten werden uitgelicht en gerangschikt in vier verschillende categorieën. Daarnaast is er een overzicht gegeven van het aantal juiste en het aantal onjuiste zinnen per schrijfp opdracht. Vervolgens werden de fouten geanalyseerd om na te gaan of de fouten die gemaakt zijn toe te kennen zijn aan interferentie. Dit is zeker niet bij alle vormen van woordvolgordefouten het geval, maar is wel een mogelijkheid voor een aantal van deze fouten. Met name fouten die gemaakt worden door bijzinnen een hoofdzinstructuur te geven (SVO) en fouten die gemaakt worden door het onjuist toepassen van de V2-regel zijn mogelijk interferentiefouten. Dit zijn dan ook de woordvolgordefouten die het meest gemaakt zijn in de schrijfp opdrachten. Er is discussie mogelijk over of deze fouten daadwerkelijk toe te kennen zijn aan interferentie, maar zoals de voorbeelden hebben laten zien lijkt dit, afgaand op deze analyse wel het geval te zijn.

De V2-regel wordt over het algemeen goed toegepast in hoofdzinnen, maar het Engels heeft dan ook de SVO-volgorde en plaatst het werkwoord daardoor al op de tweede plaats in de zin. Wel werden er vaker fouten gemaakt wanneer de V2-regel; toegepast moest worden bij een zin met inversie. In het Engels is het voorop plaatsen van extra informatie, zoals tijd, plaats of reden, gebruikelijker dan in het Nederlands. Studenten passen dit dan ook regelmatig toe in hun Nederlandse schrijfp opdrachten. De persoonsvorm en het subject zouden dan omgedraaid moeten worden, maar dit gebeurt vaak niet, omdat dit in het Engels ook niet gebeurt. Verder worden er fouten gemaakt met de volgorde van finiete en infiniete werkwoorden, maar veel van de geanalyseerde 'fouten' kunnen ook als correct gezien worden door bijvoorbeeld dialectsprekers of sprekers van het Vlaams. Deze fouten zijn daardoor minder concreet aan te wijzen als transferfouten. Ten slotte werden er fouten gemaakt door een verkeerd gebruik van uitdrukkingen. Dit is niet te baseren op de transferhypothese, omdat uitdrukking als geheel geleerd moeten worden en vaak geen overeenkomende Engelse vertaling hebben. Een voorbeeld dat vaker voorkwam in dit onderzoek en dat lastig bleek te zijn was 'het er niet mee eens zijn', waar ook nog eens de moeilijkheid van het woordje 'er' in naar voren komt.

Interferentiefouten worden wel degelijk gemaakt door Engelse studenten die Nederlands leren, net zoals is voorspeld vanuit de literatuur (Krashen; Appel&Vermeer; George; Mitchell; Bley-Vroman). De moedertaal heeft in meer of mindere mate invloed op het juiste gebruik van woordvolgorde in de tweede taalverwerving, met name door de SOV-structuur van de Nederlandse bijzin, die niet gebruikt wordt in de Engelse taal, en de V2-regel die wordt toegepast in de Nederlandse taal maar niet in het Engels. Niet alle fouten die gemaakt zijn kunnen worden gezien als transferfouten, maar toch wel een aantal van de fouten. De studenten hebben 42 van de 608 zinnen in foute volgorde geschreven. Dit betekent dat er wel degelijk transferfouten in woordvolgorde worden gemaakt, zoals de transferhypothese en de creatieve constructiehypothese hebben voorspeld, maar dit gebeurt lang niet in elke zin. De studenten hebben dus al aardig door welke woordvolgorde ze moeten hanteren in Nederlandse zinnen.

## Bibliografie

- Appel, R. & Vermeer, A. (1994) *Tweede-taalverwerving en Tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Bennis, H. (2000) *Syntaxis van het Nederlands*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bley-Vroman, R. (1998) 'The logical problem of foreign language learning.' Uit: *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bossers, B., Kuiken, F. & Vermeer, A. (red.) (2010) *Handboek Nederlands als Tweede Taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Den Besten, H. (1985) 'The Ergative hypothesis and free word order in Dutch and German.' Uit: *Studies in German Grammar*. pp.23-64.
- George, H.V. (1972) *Common Errors in Language Learning: insights from English*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Kerstens, J., Ruys, E., Trommelen, M. & Weerman, F. (2009) *Plato's probleem: een inleiding in de generatieve taalkunde*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Kalsbeek, A. (2004) 'NT2-NVT: synergie of scheiding der wegen?' Universiteit van Amsterdam, Steunpunt Nederlands als vreemde taal.  
<http://www.snvt.org/files/nvt-nt2.pdf> [Accessed on 14-10-2014]
- Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013) *Second Language Learning Theories*. Oxon: Routledge.
- Nortier, J. (2009) *Nederland Meertalenland: Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant.
- Rutherford, W.E. (1987) *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- Van de Craats, I., Corver, N. & Van Hout, R. (1998) 'De wet van behoud van structuur: verwerving van de possessief in een tweede taal' uit: *Toegepaste Taalwetenschap*, nr. 58, pp.137-147.
- Van Essen, A. (2001) 'Engels als *Lingua Franca*' Uit: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 2, nr 1., pp. 3-10.

### Websites

<http://www.ucl.ac.uk/prospective-students/undergraduate/fees-funding/tuition-fees> [geraadpleegd op 29-09-2014]

Over het bedrag dat Engelse studenten aan collegegeld moeten betalen.

<http://taalunie.org/> [geraadpleegd op 03-10-2014]

De website van de Nederlandse taalunie.

<http://www.jonathanreeder.eu/> [geraadpleegd op 03-10-2014]

Website van Jonathan Reeder, bekend vertaler.

<http://www.taalcanon.nl/vragen/wanneer-zijn-talen-familie-van-elkaar/> [geraadpleegd op 06-10-2014]

Over taalfamilies.

<https://neva.ned.univie.ac.at/node/114> [ geraadpleegd op 14-10-2014 ]  
over het verschil tussen NT1, NT2 en NVT.

<https://www.knaw.nl/shared/resources/actueel/Akademienieuws/pdf/182.pdf> [ geraadpleegd op 16-10-2014 ]  
Een column van Hans van Maanen over klankverschillen tussen talen.

Bijlagen



## Bijlage 1

		<b>Begrijpen</b>		<b>Spreken</b>		<b>Schrijven</b>
		<b>Luisteren</b>	<b>Lezen</b>	<b>Productie</b>	<b>Interactie</b>	
<b>C2</b>		Ik kan moeiteloos gesproken taal begrijpen, in welke vorm dan ook, hetzij in direct contact, hetzij via radio of tv, zelfs wanneer in een snel moedertaaltempo gesproken wordt als ik tenminste enige tijd heb om vertrouwd te raken met het accent.	Ik kan moeiteloos vrijwel alle vormen van de geschreven taal lezen, inclusief abstracte, structureel of linguïstisch complexe teksten, zoals handleidingen, specialistische artikelen en literaire werken.	Ik kan een duidelijke, goedlopende beschrijving of redenering presenteren in een stijl die past bij de context en in een doeltreffende logische structuur, zodat de toehoorder in staat is de belangrijke punten op te merken en te onthouden.	Ik kan zonder moeite deelnemen aan welk gesprek of discussie dan ook en ben zeer vertrouwd met idiomatische uitdrukkingen en spreektaal. Ik kan mezelf vloeiend uitdrukken en de fijnere betekenisnuances precies weergeven. Als ik een probleem tegenkom, kan ik mezelf hernemen en mijn betoog zo herstructureren dat andere mensen het nauwelijks merken.	Ik kan een duidelijke en vloeiend lopende tekst in een gepaste stijl schrijven. Ik kan complexe brieven, verslagen of artikelen schrijven waarin ik een zaak weergeef in een doeltreffende, logische structuur, zodat de lezer de belangrijke punten kan opmerken en onthouden. Ik kan samenvattingen van en kritieken op professionele of literaire werken schrijven.
		Ik kan een langer betoog begrijpen, zelfs wanneer dit niet duidelijk gestructureerd is en wanneer relaties slechts impliciet zijn en niet expliciet worden aangegeven. Ik kan zonder al te veel inspanning tv-programma's en films begrijpen.	Ik kan lange en complexe feitelijke en literaire teksten begrijpen, en het gebruik van verschillende stijlen waarderen. Ik kan gespecialiseerde artikelen en lange technische instructies begrijpen, zelfs wanneer deze geen betrekking hebben op mijn terrein.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen geven over complexe onderwerpen en daarbij sub-thema's integreren, specifieke standpunten ontwikkelen en het geheel afronden met een passende conclusie.	Ik kan mezelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder merkbaar naar uitdrukkingen te hoeven zoeken. Ik kan de taal flexibel en effectief gebruiken voor sociale en professionele doeleinden. Ik kan ideeën en meningen met precisie formuleren en mijn bijdrage vaardig aan die van andere sprekers relateren.	Ik kan me in duidelijke, goed gestructureerde tekst uitdrukken en daarbij redelijk uitgebreid standpunten uiteenzetten. Ik kan in een brief, een opstel of een verslag schrijven over complexe onderwerpen en daarbij de voor mij belangrijke punten benadrukken. Ik kan schrijven in een stijl die is aangepast aan de lezer die ik in gedachten heb.
<b>B2</b>		Ik kan een langer betoog en lezingen begrijpen en zelfs complexe redeneringen volgen, wanneer het onderwerp redelijk vertrouwd is. Ik kan de meeste nieuws- en actualiteitenprogramma's op de tv begrijpen. Ik kan het grootste deel van films in standaarddialect begrijpen.	Ik kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bepaalde houding of standpunt innemen. Ik kan eigentijds literair proza begrijpen.	Ik kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen presenteren over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interessegebied. Ik kan een standpunt over een actueel onderwerp verklaren en de voordelen en nadelen van diverse opties uiteenzetten.	Ik kan zodanig deelnemen aan een vloeiend en spontaan gesprek, dat normale uitwisseling met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is. Ik kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin mijn standpunten uitleggen en ondersteunen.	Ik kan een duidelijke, gedetailleerde tekst schrijven over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interesses. Ik kan een opstel of verslag schrijven, informatie doorgeven of redenen aanvoeren ter ondersteuning vóór of tégen een specifiek standpunt. Ik kan brieven schrijven waarin ik het persoonlijk belang van gebeurtenissen en ervaringen aangeef.
		Ik kan de hoofdpunten begrijpen wanneer in duidelijk uitgesproken standaarddialect wordt gesproken over vertrouwde zaken die ik regelmatig tegenkom op mijn werk, school, vrije tijd enz. Ik kan de hoofdpunten van veel radio- of tv-programma's over actuele zaken of over onderwerpen van persoonlijk of beroepsmatig belang begrijpen, wanneer er betrekkelijk langzaam en duidelijk gesproken wordt.	Ik kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit hoogfrequente, alledaagse of aan mijn werk gerelateerde taal. Ik kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan uitingen op een simpele manier aan elkaar verbinden, zodat ik ervaringen en gebeurtenissen, mijn dromen, verwachtingen en ambities kan beschrijven. Ik kan in het kort redenen en verklaringen geven voor mijn meningen en plannen. Ik kan een verhaal vertellen, of de plot van een boek of film weergeven en mijn reacties beschrijven.	Ik kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in een gebied waar de betreffende taal wordt gesproken. Ik kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of mijn persoonlijke belangstelling hebben op die betrekking hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, hobby's, werk, reizen en actuele gebeurtenissen).	Ik kan eenvoudige samenhangende tekst schrijven over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn. Ik kan persoonlijke brieven schrijven waarin ik mijn ervaringen en indrukken beschrijf.

<b>A2</b>	Ik kan zinnen en de meest frequente woorden begrijpen die betrekking hebben op gebieden die van direct persoonlijk belang zijn (bijvoorbeeld basisinformatie over mezelf en mijn familie, winkelen, plaatselijke omgeving, werk). Ik kan de belangrijkste punten in korte, duidelijke eenvoudige boodschappen en aankondigingen volgen.	Ik kan zeer korte eenvoudige teksten lezen. Ik kan specifieke voorspelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten zoals advertenties, folders, menu's en dienstregelingen en ik kan korte, eenvoudige, persoonlijke brieven begrijpen.	Ik kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen mijn familie en andere mensen, leefomstandigheden, mijn opleiding en mijn huidige of meest recente baan te beschrijven.	Ik kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Ik kan zeer korte sociale gesprekken aan, alhoewel ik gewoonlijk niet voldoende begrijp om het gesprek zelfstandig gaande te houden.	Ik kan korte, eenvoudige notities en boodschappen opschrijven. Ik kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.
<b>A1</b>	Ik kan vertrouwde woorden en basiszinnen begrijpen die mezelf, mijn familie en directe concrete omgeving betreffen, wanneer de mensen langzaam en duidelijk spreken.	Ik kan vertrouwde namen, woorden en zeer eenvoudige zinnen begrijpen, bijvoorbeeld in mededelingen, op posters en in catalogi.	Ik kan eenvoudige uitdrukkingen en zinnen gebruiken om mijn woonomgeving en de mensen die ik ken, te beschrijven.	Ik kan deelnemen aan een eenvoudig gesprek, wanneer de gesprekspartner bereid is om zaken in een langzamer spreektempo te herhalen of opnieuw te formuleren en mij helpt bij het formuleren van wat ik probeer te zeggen. Ik kan eenvoudige vragen stellen en beantwoorden die een directe behoefte of zeer vertrouwde onderwerpen betreffen.	Ik kan een korte, eenvoudige ansichtkaart schrijven, bijvoorbeeld voor het zenden van vakantiegroeten. Ik kan op formulieren persoonlijke details invullen, bijvoorbeeld mijn naam, nationaliteit en adres noteren op een hotel-inschrijvingsformulier.

## **Bijlage 2**

### Voorbeelden van de schrijfoopdrachten

#### 1) Schrijfoopdracht 15

##### **Ik ben een multitasker!**

Ik ben zonder twijfel een multitasker. Waarom? Ik weet niet. Misschien omdat ik een deel van de technologische generatie ben. Of misschien omdat elk van mijn vrienden Facebook en een smart phone gebruiken.

Ik denk dat ik zonder mijn smart phone of sociale media niet leven kon. Ik gebruik mijn mobiel elke uur dagelijks in het bijzonder als ik in Sheffield ben. Ik heb mijn mobiel om met mijn vriend en mijn familie in contact te blijven. Echter moet ik voortdurend mijn mobiel checken, in het geval dat ik een SMS van een vriend heb gekregen. Dus kan ik in de bibliotheek of in een lezing niet compleet concentreren omdat ik over nog iets denken.

Ook telkens dat ik mijn computer aanzetten, moet ik Facebook checken. Ik weet niet waarom maar ik moet. Ik denk dat het een gewoonte is want ik vind Facebook redelijk saai. Dus ik heb geen behoefte om het te controleren maar ik doe het toch voor het geval dat ik een bericht heb gekregen.

Ik zou zeggen dat technologie en het internet briljant is. Daarentegen als je een multitasker is, dan is het schadelijk omdat je niet behoorlijk slapen kan of je kan niet concentreren. Waarom? Want u altijd over nog iets met sociale media of je smart phone denken. Dus bent je nooit volledig ontspannen en dat het ergste is. Ik moet niet meer een multitasker zijn!

#### 2) Schrijfoopdracht 31

##### **Wegdoen met het Sinterklaasfeest?**

Een artikel is online door nu.nl gepubliceerd over hoe een onderzoeker van de Verenigde Naties denkt dat het Sinterklaasfeest moet afgeschaft zijn. Verene Sheperd, Jamaicaanse mensenrechtenonderzoeker bij de Verenigde Naties zei dat Zwarte Pieten gaan terug naar de slavernij en dat als ze in Nederland zou wonen, zou ze 'bezwaar hebben' omdat ze zelfs zwart is.

Maar de bedoeling van dit feest is bovendien de kinderen gelukkig te maken met Sinterklaas te zien en snoepjes te krijgen, en snoepjes voor alle kinderen in Nederland kan Sinterklaas niet zelf uitdelen! Dat denkt voorzitter van de Stichting Minimaclub provincie Groningen, Henny Litterop, ook; hij zegt: "Als de kinderen de snoepjes maar krijgen, dan zijn ze allang blij." Immers maakt het voor de kinderen inderdaad niet uit welke kleur huid de mensen die ze hun snoepjes geven hebben en zeker zijn ze niet aan de slavernij denken als ze de Zwarte Pieten zien dansen en zingen met Sinterklaas. Dat voelen ook het meest van Nederlanders volgens een onderzoek van Maurice de Hond (Peil.nl) en No Ties; 92 procent vanuit 1697 respondenten zien Zwarte Piet niet als slaaf van Sinterklaas.

De Minimaclub stichting heeft beslissen dat 'regenbogenpieten' worden Sinterklaas met de uitdeling van snoepjes helpen: "We willen laten zien dat het eigenlijk helemaal niet uitmaakt of je een zwarte piet bent of een groene, gele of een blauwe piet." Maar als dit als bestendige oplossing voor het probleem dat het traditionele feest nu veroorzaakt is, moeten

we afwachten. <http://www.nu.nl/binnenland/3608347/vn-onderzoeker-pleit-afschaffen-sinterklaasfeest.html>

### 3) Schrijfopdracht 32

#### **Is koninklijk nieuws echt nieuws?**

Sinds zijn geboorte drie maanden geleden, heeft Prins George waarschijnlijk gehad meer artikelen geschreven over hem en tv-stukken geproduceerd over zijn bewogen leven, dan hij heeft haren op zijn hoofd. Echter, aangezien onze monarchie constitutionele is en heeft niet een enorme invloed over wat er gebeurt in ons land, is de geboorte van een nieuwe prins genoeg om al deze media-aandacht te verdienen? Bovendien, met zoveel belangrijker gebeurtenissen in de wereld, moeten hun significantie worden verminderd door de opname van het nieuws segmenten over de openbaring van de peetouders van de baby George. Is dit echt nieuws?

Ik denk dat het duidelijk is dat nee, het is niet echt nieuws en mag niet als zodanig worden behandeld, maar het is niet zo ongemotiveerd als sommige van de andere sensationele pers over beroemdheden en hun seksleven. Onze monarchie is een belangrijke instelling voor alle redenen die meestal worden aangehaald (vooral het toerisme en traditie), dus het is goed door te gaan met klassiek gewoonten en het Britse publiek op de hoogte blijven van nieuwe toevoegingen en veranderingen aan de koninklijke familie.

Bovendien, zoals ik al eerder zei, zijn er voortdurend gruwelijke evenementen en tragedies in de wereld en onze kranten staan er vol van. Soms is het leuk om gelukkiger verhalen op te nemen en ook verhalen die de natie prikkelen en creëren een heerlijk gevoel van patriottisme.

Verhalen over Prins George moet nog worden geproduceerd, maar misschien in mindere mate, en we moeten niet vergeten tijdens het lezen van hen dat er belangrijkere dingen die gebeuren in de wereld die we moeten zouden onze aandacht geven aan. Hoewel houden we allemaal van een goede baby foto.

## Bijlage 3

### Overzicht verkeerde woordvolgordes in schrijfoopdrachten.

S = student

#### S1

Vrouw

2x woordvolgorde fout.

‘... en de vertaling uitdaging echt begon!’

‘... en of een Engels versie zou invloed op de culturele betekenis hebben.’

#### S2

Vrouw

0x woordvolgorde fout

#### S3

Vrouw, half Nederlands

0x woordvolgorde fout

#### S4

Vrouw

0x woordvolgorde fout

#### S5

Vrouw, half Nederlands

0x woordvolgorde fout

#### S6

Vrouw

0x woordvolgorde fout

#### S7

Vrouw

0x woordvolgorde fout

#### S8

Vrouw

2x woordvolgorde fout

‘... dat u kunt met de hele gezin ontdekken.’

‘... waar uw kunt de beste typische Sunday Roast vinden.’

#### S9

Vrouw, half Nederlands

0x woordvolgorde fout

#### S10

Vrouw

0x woordvolgorde fout

#### S11

Vrouw

3x woordvolgorde fout

‘... omdat ik zoveel heb te doen.’

‘... namelijk dat mensen die het weinig doen, zijn er het beste in.’

'Normaal gesproken, ik ben slechts verstrooid als...'

S12

Vrouw, half Nederlands  
3x woordvolgorde fout

'Bijvoorbeeld, kan ik informatie voor mijn Spaans essay van veel verschillende plaatsen vinden'

'Ik denk dat nu wij moeten multitasken omdat...'

'of slechts een kopje koffie zonder je mobiel te drinken.'

S13

Vrouw, half Nederlands  
0x woordvolgorde fout

S14

Vrouw  
0x woordvolgorde fout

S15

Vrouw  
1x woordvolgorde fout

'Want u altijd over nog iets met sociale media of je smart phone denken'

S16

Vrouw  
3x woordvolgorde fout

'Maar zelfs tijdens de vakantie, als ik heb niet veel te doen, ...'

'... ik nog steeds multitask'

'Daarom kan ik niet zomaar uitschakelen mijn telefoon ...'

S17

Vrouw, half Nederlands  
1x woordvolgorde fout

'Het is zonder twijfel dat je kan zeggen...'

S18

Vrouw  
2x woordvolgorde fout

'Hetzelfde gebeurt helaas als ik eens hardlopen ga.'

'Dan kan ik zelfs besluiten, wanneer ik ernaar kijk, en ik word niet aanhoudend door de geluiden van mijn toestel gestoord.'

S19

Vrouw, half Nederlands  
1x woordvolgorde fout

'Terwijl het goed is dat de vrouwen fysiek met de mannen gelijk zijn, zij zijn niet nog emotioneel met de mannen gelijk.'

S20

Vrouw

2x woordvolgorde fout

'Terwijl ..., ben ik absoluut de stakingen mee eens.'

'..., omdat de regering wil hun pensioenen afnamem.'

S21

Vrouw

0x woordvolgorde fout

S22

Vrouw

4x woordvolgorde fout

'De Europese Unie heeft besloten dat Turkije weer beschouwd als lid kandidaat zal worden'

'Maar de vraag is of het zal eigenlijk geaccepteerd worden of niet.'

'... bewijst dat Turkije met de regels van de EU niet mee eens is.'

'Het kan gezegd worden dat nieuwe leden van de EU betekend een stap verder voor wereldvrede'

S23

Man

0x Woordvolgorde fout

S24

Vrouw

2x woordvolgorde fout

'Maar de leerlingen, die deze aanslagen gemaakt hebben, nu kinderen zijn.'

'De ouders spelen een rol want zij hebben hun kinderen een programma allen gepast voor mensen ouder dan 18 toegestaan te kijken.'

S25

Man

0x woordvolgorde fout

S26

Vrouw

2x woordvolgorde fout

'..., dat zolang als de uitgever van zulke filmpjes aan hun afkeuren kunnen, is alles toegestaan.'

'Facebook heeft absoluut niet bepaald hoe de website toezicht hebben kan'

S27

Vrouw, half Nederlands

1x woordvolgorde fout

'Rusland vernietigt het arctische gebied en deze exploitatie zal ongetwijfeld katastrofisch, zowel oor het ecosysteem en het klimaat worden.'

S28

Vrouw, half Nederlands

0x woordvolgorde fout

S29

Vrouw

0x woordvolgorde fout

S30

Vrouw

2x woordvolgorde fout

'..., begrijp ik niet waarom dit sudoku puzzel zo ongeschikt is dat het breekt de regels'

'... en ik voor mij hoop dat de grafsteen onaangeroerd blijven mag.'

S31

Vrouw

1x woordvolgorde fout

'hoe een onderzoeker van de verenigde Naties denkt dat het Sinterklaasfeest moet afgeschaft zijn.'

S32

Vrouw

5x woordvolgorde fout

'..., dan hij heeft haren op zijn hoofd.'

'Echter, aangezien onze monarchie constitutionele is en heeft niet een enorme invloed over wat er gebeurt in ons land, ...'

'Ik denk dat het duidelijk is dat nee, het is niet echt nieuws, ...'

'en we moeten niet vergeten tijdens het lezen van hen dat er belangrijkere dingen die gebeuren in de wereld die we moeten zouden onze aandacht geven aan'

'Hoewel houden we allemaal van een goede baby foto'

S33

Vrouw

0x woordvolgorde fout

S34

Vrouw

3x woordvolgorde fout

'hoe Gordon heeft racistische grapjes over Chineseesische doctoraatsstudent Xiao Wang gemaakt'

'maar aan de ene kant weten wij – de witte Europeanen – niet wat door zijn hoofd in die momenten ging.'

'Of het een dubieuze blik naar een zwarte mens is of een racistisch grapje (met de doel te beledigen of niet), is racisme heel aanwezig.'

S35

Vrouw

0x woordvolgorde fout

S36

Vrouw

2x woordvolgorde fout

'Zij kunnen als slaven ook zien, maar hebben wij geen moraale probleem met de elven'

'omdat zij denken dat de kinderen beïnvloed door de racisme zullen worden.'



S37

Vrouw

1x woordvolgorde fout

'dat Zwarte Piet als slaaf kon gezien worden'

**Aantal studenten: 37**

**Totaal aantal gemaakte fouten in woordvolgorde: 43**

## Bijlage 3

### De woordvolgordefouten uit de schrijfoopdrachten en de Engelse vertaling.

Rood gemarkeerd: de woordvolgordefout komt overeen met de Engelse structuur.

#### Nederlands

1. De vertaling uitdaging echt begon
2. ...of een Engelse versie zou invloed op de culturele betekenis hebben
3. dat u kunt met de hele gezin ontdekken
4. waar uw kunt de beste typische Sunday Roast vinden
5. ... omdat ik zo veel heb te doen
6. namelijk dat mensen die het weinig doen, zijn er het beste in
7. Normaal gesproken, ik ben slechts verstrooid
8. Bij voorbeeld, kan ik informatie voor... vinden
9. Ik denk dat nu wij moeten multitasken
10. ... of slechts een kopje koffie zonder je mobiel te drinken
11. Want u altijd over nog iets met sociale media of je smart phone denken
12. Als ik heb niet veel te doen..
13. ..., ik nog steeds multitask
14. Daarom kan ik niet zomaar uitschakelen mijn telefoon
15. Het is zonder twijfel dat je kan zeggen
16. Hetzelfde gebeurt helaas als ik eens hardlopen ga
17. ... en ik word niet aanhoudend door de geluiden van mijn toestel gestoord
18. Terwijl..., zij zijn niet nog emotioneel met de mannen gelijk
19. Terwijl..., ben ik absoluut niet de stakingen mee eens
20. Omdat de regering wil hun pensioenen afnemen
21. dat Turkije weer beschouwd als lid kandidaat zal worden
22. Maar de vraag is of het zal eigenlijk geaccepteerd worden
23. ...bewijst dat Turkije met de regels van de EU niet mee eens is
24. Het kan gezegd worden dat nieuwe leden van de EU betekend een stap verder voor wereldvrede
25. Maar deze leerlingen, ..., nu kinderen zijn
26. ..., want zij hebben hun kinderen een programma allen gepast voor mensen ouder dan 18 toegestaan te kijken
27. dat zolang als de uitgever van zulke filmpjes aan hun afkeuren kunnen, is alles toegestaan
28. Facebook heeft absoluut niet bepaald hoe de website toezicht hebben kan
29. Rusland vernietigt het arctische gebied en deze exploitatie zal ongetwijfeld katastofisch, zowel voor het ecosysteem en het klimaat worden

#### Engels

1. De translation challenge really began
2. ... if an English version would have influence on the cultural meaning.
3. ... which you can discover with the whole family
4. where you can find the best typical Sunday Roast
5. ... because I have so much to do
6. namely that people who do it not often, are the best in it.
7. Usually, I am only distracted
8. For example, I can find information for....
9. I think that we now have to multitask
10. ... or just drink a cup of coffee without your cell phone
11. Because you're always thinking about something to do with social media or you smart phone.
12. If I don't have much to do
13. ..., I still multitask
14. That's why I can't just turn off my cell phone
15. Without a doubt you could say that...
16. Unfortunately the same thing happens if I go for a run
17. ... and I am not constantly disturbed by the sounds of my phone.
18. However..., they are still not emotionally equal with men.
19. However..., I absolutely do not agree with the strikes
20. Because the government wants to take away their pension
21. that Turkey would be considered as a candidate again
22. But the question is if it will actually be accepted
23. ... proves that Turkey does not agree with the rules of the European Union
24. It could be said that new members of the EU signifies a further step towards world peace.
25. But these students, ..., are children now.
26. ..., because they have allowed their children to watch a program only suitable for people of 18 years and older
27. that as long as the publisher of these movies can reject them, everything is allowed.
28. Facebook has absolutely not specified how the website can be supervised
29. Russia is destroying the arctic region and this exploitation will no doubt be catastrophic, for both the ecosystem and the climate.

- |  |  |
|--|--|
| <p>30. ... begrijp ik niet waarom dit sudoku puzzel zo ongeschikt is dat het breekt de regels.</p> <p>31. ..., en ik voor mij hoop dat de grafsteen onaangeroerd blijven mag</p> <p>32. Een onderzoeker van de Verenigde Naties denkt dat het Sinterklaasfeest moet afgeschaft zijn.</p> <p>33. ..., dan hij heeft haren op zijn hoofd</p> <p>34. Aangezien onze monarchie constitutionele is en heeft niet een enorme invloed over wat er gebeurt in ons land...</p> <p>35. Ik denk dat het duidelijk is dat nee, het is niet echt nieuws</p> <p>36. dat er belangrijkere dingen die gebeuren in de wereld die we moeten zouden onze aandacht geven aan</p> <p>37. Hoewel houden we allemaal van een goede baby foto</p> <p>38. Wij hebben ... gezien, hoe Gordon heeft racistische grapjes over ... gemaakt</p> <p>39. , maar aan de ene kant weten wij niet wat door zijn hoofd in die momenten ging</p> <p>40. Of het een dubieuze blik naar een zwarte mens is of een racistisch grapje, is racisme heel aanwezig</p> <p>41. Zij kunnen als slaven ook zien, maar hebben wij geen moraal probleem met de elfen</p> <p>42. ..., omdat zij denken dat de kinderen beïnvloed door de racisme zullen worden</p> <p>43. en dat kinderen geen idee hebben dat Zwarte Piet als slaaf kon gezien worden</p> | <p>30. ..., I don't understand why this sudoku puzzle is so unconventional that it breaks the rules</p> <p>31. ..., and I hope for myself that the gravestone will remain untouched.</p> <p>32. An investigator of the United Nations thinks that the celebration of Sinterklaas should be abolished</p> <p>33. (?)</p> <p>34. Since our monarchy is constitutional and does not have a big influence on what happens in our country...</p> <p>35. I think it is clear that no, it's not real news</p> <p>36. That there are more important things happening in the world that we should turn our attention to.</p> <p>37. Although we all love a good baby photo.</p> <p>38. ..., we have seen, how Gordon has made jokes about...</p> <p>39. , but on the one hand, we don't know what was going through his mind at that moment</p> <p>40. Whether it's a dubious look at a black person or a racist joke, racism is very present.</p> <p>41. They could also be seen as slaves, but we don't have a moral issue with elves</p> <p>42. ..., because they think that the children will be influenced by racism.</p> <p>43. and that children have no idea that Zwarte Piet could be seen as a slave.</p> |
|--|--|

## Bijlage 4

Aantal foute en goede zinnen per schrijfo opdracht.

Schrijfo opdracht	Aantal regels totaal	Aantal foute zinnen	Aantal goede zinnen	Procentueel aantal foute zinnen
S1	30	2	14	12,5%
S2	24	0	15	0,0%
S3	20	0	15	0,0%
S4	33	0	21	0,0%
S5	28	0	18	0,0%
S6	40	0	17	0,0%
S7	18	0	11	0,0%
S8	22	2	12	14,3%
S9	30	0	16	0,0%
S10	13	0	13	0,0%
S11	31	3	18	16,67%
S12	17	3	8	37,5%
S13	25	0	17	0,0%
S14	25	0	35	0,0%
S15	22	1	18	5,3%
S16	20	2	16	11,1%
S17	26	1	26	3,7%
S18	31	2	26	7,1%
S19	18	1	9	10%
S20	24	2	14	12,5%
S21	36	0	19	0,0%
S22	21	4	8	33,3%
S23	15	0	12	0,0%
S24	25	2	11	15,4%
S25	21	0	12	0,0%
S26	26	2	13	13,3%
S27	26	1	14	6,7%
S28	25	0	17	0,0%
S29	25	0	16	0,0%

S30	28	2	12	14,3%
S31	27	1	9	10,0%
S32	27	5	6	45,5%
S33	24	0	19	0,0%
S34	42	3	20	15,0%
S35	18	0	14	0,0%
S36	18	2	17	10,5%
S37	23	1	8	11,1%
<b>Gemiddeld</b>	(924/37=) 24,97	(42/37=)1,14	(566/37=) 15,30	7,42%

## Bijlage 5

Overzicht van het type fout per schrijfoopdracht (S).

	<i>Type fout</i>				<i>Totaal aantal fouten</i>	<i>Percentage</i>
	V2	Hoofdzin/ bijzin	Finiet/ Infiniet	Uitdrukking		
S1	1	1	-	-	2	4,65%
S2	-	-	-	-	0	0%
S3	-	-	-	-	0	0%
S4	-	-	-	-	0	0%
S5	-	-	-	-	0	0%
S6	-	-	-	-	0	0%
S7	-	-	-	-	0	0%
S8	-	2	-	-	2	4,65%
S9	-	-	-	-	0	0%
S10	-	-	-	-	0	0%
S11	1	1	1	-	3	6,98%
S12	2	-	1	-	3	6,98%
S13	-	-	-	-	0	0%
S14	-	-	-	-	0	0%
S15	1	-	-	-	1	2,33%
S16	1	1	1	-	3	6,98%
S17	-	1	-	-	1	2,33%
S18	-	1	1	-	2	4,65%
S19	-	1	-	-	1	2,33%
S20	-	1	-	1	2	4,65%
S21	-	-	-	-	0	0%
S22	-	1	2	1	4	9,30%
S23	-	-	-	-	0	0%
S24	1	-	-	1	2	4,65%
S25	-	-	-	-	0	0%
S26	-	1	1	-	2	4,65%
S27	1	-	-	-	1	2,33%
S28	-	-	-	-	0	0%
S29	-	-	-	-	0	0%

S30	-	1	1	-	2	4,65%
S31	-	-	1	-	1	2,33%
S32	2	3	-	-	5	11,63%
S33	-	-	-	-	0	0%
S34	2	1	-	-	3	6,98%
S35	-	-	-	-	0	0%
S36	1	-	1	-	2	4,65%
S37	-	-	1	-	1	2,33%
<b>Totaal</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>43</b>	<b>100%</b>