



Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

Een empirische studie naar de rol van de moedertaal van volwassen Slavische en Arabische leiders.

Masterscriptie van J.M. Gerrits Jans
Studentnummer: 3046958
E-mail: J.M.GerritsJans@students.uu.nl
Master: Nederlandse taal en cultuur
Programma: Taal en Ontwikkeling
Begeleid door dr. J.M. Nortier
Tweede lezer: dr. H. van de Velde
Datum: 5 juli 2009



Universiteit Utrecht

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

Een empirische studie naar de rol van de moedertaal van volwassen Slavische en Arabische leiders.

J.M. Gerrits Jans
Universiteit Utrecht
5 juli 2009

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

Voorwoord

Voor u ligt het eindproduct waarmee ik hoop af te studeren in de master Taal en Ontwikkeling en hoop de titel M.A. te behalen. Ik ben blij dat ik mijn masterscriptie heb mogen schrijven over een onderwerp dat al lange tijd mijn interesse heeft. De aanleiding tot deze scriptie was een stage bij het *James Boswell Instituut* (JBI), een taleninstituut waar hoogopgeleide volwassenen met een andere taal dan het Nederlands als moedertaal het Nederlands als tweede taal kunnen leren.

Dit is ook de plaats waar ik mensen kan bedanken en van die mogelijkheid wil ik dan ook graag gebruik maken.

Ik bedank alle docenten van het *James Boswell Instituut* voor het meehelpen met het verzamelen van de data en voor de interesse die zij hebben getoond in mijn onderzoek. In het bijzonder dank ik Maud Beersmans voor haar begeleiding tijdens de stage en voor het aansporen tot dit onderzoek.

Ali, Yulia, Majed en Palina, bedankt voor jullie medewerking aan het interview.

Een woord van dank is ook op zijn plaats voor Rena Zendedel, docente Russisch bij het James Boswell Insituut die de informatie over het Russisch heeft gecontroleerd en gereviseerd.

Mijn begeleiders verdienen natuurlijk ook een woord van dank:

Jacomine Nortier, bedankt dat u mijn begeleider wilde zijn en mijn tussentijdse versies van commentaar wilde voorzien en het vertrouwen dat u in mij heeft gesteld.

Hans van de Velde, bedankt dat u mijn tweede lezer wilde zijn.

Tot slot wil ik Mark bedanken voor zijn onvoorwaardelijke steun en voor het lezen van tussentijdse versies.

J.M. Gerrits Jans
Rotterdam, juli 2009

Abstract

Veel anderstaligen die het Nederlands als tweede taal (NT2) leren, maken fouten in het Nederlands. Deze fouten kunnen op allerlei gebieden liggen. Ik heb onderzoek gedaan naar de soort en hoeveelheid fouten die 11 Slavische en 13 Arabische leerders die het Nederlands als tweede taal leren, hebben gemaakt. Ik heb na willen gaan in hoeverre de moedertaal van deze leerders een rol speelt bij de verwerving en gekeken in hoeverre de fouten die ze maken verklaard kunnen worden door de transferhypothese. Het blijkt dat transfer niet zo'n grote rol speelt bij het leren van een tweede taal.

Inhoudsopgave

VOORWOORD	2
ABSTRACT	3
INHOUDSOPGAVE	4
1 INLEIDING	7
1.1 ONTSTAAN VAKGEBIED NEDERLAND ALS TWEEDE TAAL	7
1.2 ONDERWIJS NT2	7
1.3 OBJECT VAN ONDERZOEK	8
1.4 OPBOUW	8
2 TWEEDE-TAALVERWERVING	9
2.1 INTRODUCTIE BEGRIPPEN, FACTOREN EN ACHTERGRONDSCHETS	9
2.1.1 <i>Simultane versus successieve verwerving</i>	9
2.1.2 <i>Ongestuurde versus gestuurde verwerving</i>	9
2.1.3 <i>Factoren die tweede taalverwerving beïnvloeden</i>	9
2.2 THEORIEËN OVER TWEEDE-TAALVERWERVING	10
2.2.1 <i>Overzicht T2-verwervingstheorieën</i>	11
2.2.1.1 Cognitivistische theorieën	11
2.2.1.2 Interactionele theorie: Inputtheorie	12
2.2.2 <i>Linguïstische theorieën</i>	13
2.2.2.1 Universele Grammatica Hypothese (UGH)	13
2.2.2.2 Creatieve Constructie Hypothese (CCH)	14
2.2.2.3 Transferhypothese	15
2.3 CONCLUSIE	17
3 ONDERZOEKSVRAGEN	18
3.1 INLEIDING	18
3.2 HOOFDVRAAG EN DEELVRAGEN	18
4 ARABISCHE EN SLAVISCHE TALEN VERGELEKEN MET HET NEDERLANDS	20
4.1 INLEIDING	20
4.2 ARABISCH	20
4.2.1 <i>Achtergrond taalfamilie</i>	20
4.2.2 <i>Variëteit aan talen</i>	20
4.2.3 <i>Het schrift en het alfabet</i>	21
4.3 SLAVISCHE TALEN	21
4.3.1 <i>Achtergrond taalfamilie</i>	21
4.3.2 <i>Het schrift en het alfabet</i>	21
4.4 CONTRASTEN TUSSEN HET NEDERLANDS, ARABISCH EN SLAVISCHE TALEN	22
4.4.1 <i>Meervoudsvorming van substantieven</i>	22
4.4.1.1 Nederlands	22
4.4.1.2 Arabisch	23
4.4.1.3 Slavisch	23
4.4.2 <i>Werkwoorden (tijden en vervoegingen)</i>	24
4.4.2.1 Nederlands	24
4.4.2.2 Arabisch	24
4.4.2.3 Slavisch	25
4.4.3 <i>Lidwoorden</i>	25
4.4.3.1 Nederlands	25
4.4.3.2 Arabisch	26
4.4.3.3 Slavisch	26
4.4.4 <i>Adjectieven</i>	27
4.4.4.1 Nederlands	27

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

4.4.4.2	Arabisch	27
4.4.4.3	Slavisch	27
4.4.5	<i>Preposities</i>	28
4.4.5.1	Nederlands	28
4.4.5.2	Arabisch	28
4.4.5.3	Slavisch	28
4.4.6	<i>Bezitsconstructies</i>	28
4.4.6.1	Nederlands	28
4.4.6.2	Arabisch	29
4.4.6.3	Slavisch	29
4.4.7	<i>Woordvolgorde</i>	29
4.4.7.1	Nederlands	29
4.4.7.2	Arabisch	29
4.4.7.3	Slavisch	29
4.4.8	<i>Prodrop</i>	30
4.4.8.1	Nederlands	30
4.4.8.2	Arabisch	30
4.4.8.3	Slavisch	30
4.5	SCHEMATISCH OVERZICHT	30
4.6	VERWACHTINGEN	31
5	ONDERZOEKSDESIGN	33
5.1	METHODE VAN ONDERZOEK	33
5.1.1	<i>Participanten</i>	33
5.1.1.1	Samenstelling van de groepen	33
5.1.2	<i>Dataverzameling</i>	35
5.1.2.1	Schrijfoetsen	35
5.1.2.2	Spontane taaldata	36
5.2	ANALYSE	36
5.2.1	<i>Schrijfoetsen</i>	37
5.2.2	<i>Spontane taaldata</i>	37
6	RESULTATEN	40
6.1	TOETSRESULTATEN	40
6.2	SCHRIJVEN	40
6.2.1	<i>Resultaten foutenanalyse schrijfoetsen</i>	42
6.3	SPREKEN	47
6.3.1	<i>Foutenanalyse op basis van de transcripten van het interview</i>	47
7	INTERPRETATIE EN DISCUSSIE	49
7.1	MEERVOUDSVORMING	49
7.2	WERKWOORD	49
7.3	LIDWOORD	50
7.4	ADJECTIEF	50
7.5	PREPOSITIES	51
7.6	BEZITSCONSTRUCTIE	51
7.7	WOORDVOLGORDE	52
7.8	PRO-DROP	52
7.9	HYPOTHESES AANNEMEN OF VERWERPEN EN MATE VAN TRANSFER	53
7.10	CONCLUSIE	54
8	CONCLUSIE EN DISCUSSIE	56
BIBLIOGRAFIE		58
BIJLAGEN		60
BIJLAGE 1	ENQUÊTE SELECTIE NT2-SPREKERS	60
BIJLAGE 2	INFORMATIE OVER DE PARTICIPANTEN	64

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

BIJLAGE 3	MATERIAAL INTERVIEW VOOR SPONTANE SPRAAK	66
BIJLAGE 4	FOUTENOVERZICHT SCHRIJFTOETSEN INGEDEELD PER GROEP PER NIVEAU	71
BIJLAGE 5	FOUTENOVERZICHT SCHRIJFTOETSEN PER CATEGORIE.....	75
BIJLAGE 6	TRANSCRIPTEN EN FOUTENANALYSE INTERVIEWS.....	84
BIJLAGE 7	TABEL INTERVIEWS TOT 23 MINUTEN	157
BIJLAGE 8	OVERZICHT VAN DE GEMIDDELDE CIJFERS OP DE VIER VAARDIGHEDEN	158

1 Inleiding

Nederland is een meertalenland geworden (Nortier, 2009 te verschijnen). Meertaligheid in Nederland wordt steeds belangrijker, omdat steeds meer mensen meertalig zijn. Dit biedt uitgelezen kansen om het verschijnsel Nederlands als tweede taal (NT2) te onderzoeken bij sprekers die een andere taal als moedertaal hebben. Alvorens in te gaan op het onderzoek kijken we hoe het vakgebied is ontstaan.

1.1 Ontstaan vakgebied Nederland als tweede taal

De afgelopen decennia zijn er steeds meer immigranten naar Nederland gekomen. De migrantenstroom begon in de jaren '50 met de gastarbeiders. Migratie vindt in het algemeen plaats om twee redenen, namelijk ten eerste het zoeken naar tolerantie en welvaart en de tweede reden is veiligheid. Een voorbeeld van deze eerste groep zijn de gastarbeiders uit Zuid- en Oost-Europa. De gastarbeiders die in de jaren '60 en '70 naar Nederland kwamen, hadden het plan om snel geld te verdienen ter verbetering van hun sociaal-economische positie en dan terug te gaan naar het land van herkomst (Larsen-Freeman & Long, 1991). Dat was ook de bedoeling van de Nederlandse overheid. Daarom leefden de gastarbeiders samen in pensions en hoefden ze op geen enkele manier te integreren in de Nederlandse samenleving. Ze kregen ook geen taallessen aangeboden, omdat de gedachte was dat ze toch weer terug zouden gaan naar hun eigen land. De meeste gastarbeiders gingen echter niet terug naar huis, maar lieten hun vrouw en kinderen naar Nederland komen. Nu de immigranten dus niet meer terugkeerden naar hun eigen land, was het wel de bedoeling dat ze zouden integreren in Nederland (De Ruiter, 1989). Dat betekende dus ook dat de immigranten Nederlands moesten leren. De meeste aandacht ging uit naar de kinderen. Voor de kinderen van deze immigranten werden speciale programma's Nederlands als tweede taal (NT2) opgezet.

1.2 Onderwijs NT2

Dit is aan de hand van enkele omstreden programma's doorgevoerd. In 1974 werd met steun van de overheid *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* (OETC) ingevoerd. In 1991 werd OETC omgedoopt tot OET. Eind jaren '90 werd dit omgedoopt tot *Onderwijs in Allochtone Levende Talen* (OALT). De focus in deze programma's lag op de moedertaal van deze kinderen en daarnaast werd een klein aantal uur Nederlands onderwezen. In 2004 is OALT afgeschaft omdat er geen wetenschappelijke consensus bestaat over het positieve effect van OALT (Otten & De Ruiter, 1991).

Deze initiatieven lagen voornamelijk op het Nederlands leren aan kinderen. Doordat er steeds meer mensen kwamen aan wie Nederlands (als tweede taal) moest worden onderwezen, werd dit fenomeen steeds belangrijker en kreeg het steeds meer aandacht. Eerder waren het vooral gastarbeiders en vluchtelingen uit bijvoorbeeld landen als Irak, Iran en Afghanistan die naar Nederland kwamen. Tegenwoordig komen er steeds meer hoogopgeleide kenniswerkers naar Nederland. Uit gegevens van het *Centraal Bureau voor de Statistiek* blijkt een grote stijging van immigranten uit Slavische landen als Rusland en Oekraïne. Een groot aandeel hierin betreft huwelijken tussen buitenlanders en Nederlanders (CBS, 2009). Meertaligheid is daarmee een eigenschap van onze multiculturele samenleving geworden. Dit vraagt om een beter en aangepast onderwijsaanbod, zodat ook deze volwassenen het Nederlands efficiënt en effectief te kunnen leren.

1.3 Object van onderzoek

Er zijn bijna zoveel redenen om aan te geven waarom onderzoek naar tweede-taalverwerving (T2-verwerving) interessant is als dat er plekken zijn op de wereld waar een T2 wordt geleerd. Op zichzelf is het onderzoek naar T2-verwerving op zichzelf al interessant en een fascinerend fenomeen. Het is niet alleen een taalkundig fenomeen, maar het raakt ook de gebieden psychologie, psycholinguïstiek, sociolinguïstiek, sociologie, antropologie, en neurolinguïstiek.

Het leren van een tweede taal gaat niet vanzelf en is zeker ook niet gemakkelijk. Er zijn allerlei theorieën opgesteld over hoe het leren van een tweede taal precies in zijn werk gaat en wat er allemaal bij komt kijken. Eén van die theorieën is de transfertheorie. Deze theorie gaat er vanuit dat de moedertaal van de leeders een positieve of negatieve invloed kan hebben op het leren van de doeltaal, in dit geval het Nederlands. Dat is ook het onderwerp van deze scriptie. Van twee groepen volwassen leeders met een verschillende moedertaal wordt gekeken welke soorten fouten ze maken in hun tussentaal op een schrijftoets en tijdens een interview.

Het doel van deze masterscriptie is om inzicht te verkrijgen in hoe een groep met Arabisch als moedertaal (T1) en een groep met een Slavische taal als moedertaal het Nederlands verwerven en in hoeverre ze gebruik maken van hun moedertaal en de fouten die zij maken zijn te verklaren door de transfertheorie.

Dit onderzoek is wetenschappelijk relevant, omdat het de transfertheorie test in een nieuwe setting: enerzijds het Arabisch-Nederlands en anderzijds de Slavische talen-Nederlands in een gestuurde context met als data hoogopgeleide volwassen leeders. Tevens is dit onderzoek ook maatschappelijk relevant, omdat de resultaten belangrijk kunnen zijn voor het NT2-onderwijs. Als mocht blijken dat één van beide groepen veel beter scoort dan de andere groep en als dit verschil in prestaties kan worden verklaard door transfer vanuit de moedertaal dan kan hier in het onderwijs rekening mee worden gehouden.

1.4 Opbouw

In hoofdstuk 2 worden eerst enkele begrippen en factoren genoemd die het T2-verwervingsproces kunnen beïnvloeden. De rest van hoofdstuk 2 bespreekt enkele T2-verwervingstheorieën. In hoofdstuk 3 worden de hoofd- en deelvragen van dit onderzoek geïntroduceerd. Om uiteindelijk een antwoord op deze vragen te kunnen geven, wordt eerst gekeken naar de verschillen en overeenkomsten tussen het Nederlands, Arabisch en de Slavische talen. Dit beschrijf ik in hoofdstuk 4. Hoofdstuk 5 gaat in op het onderzoeksdesign en hoofdstuk 6 behandelt de uitkomsten die zijn voortgekomen uit dit onderzoek. In hoofdstuk 7 zullen de resultaten worden geïnterpreteerd en bediscussieerd. Ten slotte bevat hoofdstuk 8 de belangrijkste conclusies en worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

2 Tweede-taalverwerving

In dit tweede hoofdstuk wordt een kader geschetst van theorieën die in het tweede-taalverwervingsonderzoek bekend zijn. De meeste aandacht gaat uit naar linguïstische theorieën over T2-verwerving die al decennia populair zijn. Dit zijn de Universele Grammatica Hypothese (2.2.2.1), Creatieve Constructie Hypothese in 2.2.2.2 en de transferhypothese 2.2.2.3. Voordat hiermee kan worden begonnen, moeten er eerst enkele algemene begrippen die gangbaar zijn binnen het T2-onderzoek geïntroduceerd worden (2.1).

2.1 Introductie begrippen, factoren en achtergrondschets

Allereerst, wat wordt er eigenlijk bedoeld met tweede taalverwerving? Hierbij is het van belang om onderscheid te maken tussen simultane versus successieve taalverwerving en tussen gestuurde en ongestuurde settings. Ook is er een tiental factoren, dat het verwervingsproces beïnvloedt. Deze punten worden nu eerst besproken in respectievelijk de paragrafen 2.1.1, 2.1.2 en 2.1.3.

2.1.1 *Simultane versus successieve verwerving*

Onder tweede-taalverwerving wordt de verwerving van een tweede taal verstaan *nadat* de moedertaal al tot op zeker niveau is verworven. Maar wat houdt dat ‘zekere niveau’ precies in? De leeftijdsgrens die in de literatuur meestal wordt aangehouden is vier jaar. Deze zogenaamde grens is arbitrair en hierover bestaat nog wel discussie. Wanneer een kind voor zijn vierde levensjaar begint met de verwerving van een T2, loopt deze verwerving grotendeels parallel aan de verwerving van de moedertaal. Dit wordt ook wel *simultane taalverwerving* genoemd; het kind verwerft twee talen tegelijkertijd (Meisel, 2004). Een andere mogelijkheid is dat de T2 op latere leeftijd wordt geleerd als de moedertaal al helemaal is verworven. Men gaat er vanuit dat de basisstructuren dan al verworven zijn in de T1. In dit geval wordt van *successieve taalverwerving* gesproken (Appel & Vermeer, 2000; 2004; De Houwer, 2005). Volwassenen leren een taal dus per definitie successief, omdat ze al een andere taal spreken en pas op latere leeftijd in aanraking komen met de T2.

2.1.2 *Ongestuurde versus gestuurde verwerving*

Een ander onderscheid dat wordt gemaakt betreft de context waarin een taal wordt verworven, namelijk *ongestuurd* en *gestuurd*. Ongestuurde verwerving (ook wel natuurlijke verwerving genoemd) houdt in dat de taal-verwerver de T2 als het ware ‘oppikt’ uit zijn omgeving. De T2-verwerver is dan afhankelijk van de input die wordt geleverd door zijn omgeving. Dit komt overeen met de manier waarop een kind zijn moedertaal verwerft. Er is sprake van gestuurde verwerving wanneer een T2-leerder de T2 in het onderwijs leert of met behulp van leerboeken. Door de selectie van de leerstof en de gevolgde didactiek en instructies wordt het verwervingsproces gestuurd (Appel & Vermeer, 2004).

2.1.3 *Factoren die tweede taalverwerving beïnvloeden*

In deze paragraaf benoem ik kort enkele factoren die het T2-verwervingsproces mogelijk beïnvloeden (Appel & Vermeer, 2000). Het leren van de moedertaal door kinderen gaat eigenlijk vanzelf en is een onbewust proces. Alle kinderen beginnen rond dezelfde leeftijd en de verschillen in het bereikte eindniveau zijn gering. Daarentegen gaat het leren van een T2 niet vanzelf. Sommige T2-leerders kunnen het niveau behalen van een *near-native-speaker* terwijl

anderen blijven steken op een lager niveau en dus gefossiliseerd zijn. Dit impliceert dat leeftijd een mogelijke factor is die taalleren beïnvloed. Er wordt ook wel aangenomen dat sexe alsmede taalaanleg een invloed kunnen hebben (Appel & Vermeer, 2004). Sommige onderzoekers zijn van mening dat meisjes een beter taalgevoel hebben. Andere meer cognitieve factoren zijn intelligentie, cognitieve stijl en persoonlijkheid. Niet iedereen leert een taal even goed en niet iedereen hanteert dezelfde strategie. Daarnaast maakt het ook uit hoe graag iemand de tweede taal wil leren en beïnvloeden factoren als motivatie en inzet het bereikte eindresultaat in de T2. In een gestuurde setting wordt wel aangenomen dat de instructie een belangrijke rol speelt en de moedertaal van de leerders zou eveneens een invloed hebben op het T2-proces (voor meer hierover zie 2.2.2.3 waar de transferhypothese wordt behandeld).

De T2-leerders in deze scriptie zijn twee groepen volwassenen. Dat betekent dat ze hun T1 al volledig hebben verworven en er is dus sprake van successieve taalverwerving. De volwassenen krijgen Nederlandse les van een docent op het *James Boswell Instituut* en dat betekent dat de T2-verwerving grotendeels in een gestuurde context plaatsvindt. Door welke factoren de leerders beïnvloed worden en in welke mate die factoren een rol spelen is per persoon verschillend. Ik neem in dit onderzoek in ieder geval aan dat de T1 een belangrijke rol speelt in het T2-proces.

Nu duidelijk is wat onder tweede-taalverwerving wordt verstaan en welke factoren een invloed kunnen hebben op de mate van succes, is het tijd om de theorieën die domineren in het T2-onderzoek te presenteren.

2.2 Theorieën over tweede-taalverwerving

In deze paragraaf zal ik enkele gangbare theorieën over tweede-taalverwerving bespreken. Het gaat hier over het proces en de structuur van de T2-verwerving. De theorieën worden in de literatuur ingedeeld in drie typen en zijn relevant voor zowel gestuurde als ongestuurde verwerving (Appel & Vermeer, 2004). De drie soorten theorieën die worden onderscheiden zijn:

- Cognitivistische theorieën
- Interactionele theorieën
- Linguïstische theorieën.

Hoewel voor deze scriptie hoofdzakelijk de linguïstische theorieën van belang zijn, zijn dat niet de enige T2-verwervingstheorieën. Daarom worden ook kort de cognitivistische en interactionele theorieën uiteengezet, zodat te zien is wat de mogelijke verschillen en overeenkomsten zijn met de linguïstische theorieën.

Voordat er enkele theorieën worden besproken, wordt er kort uitgelegd waarom het van nut kan zijn om theorieën te ontwerpen voor T2-onderwijs. Appel & Vermeer (2004) geven aan dat nuttig kan zijn om twee redenen. Ten eerste worden in theorieën veelal uitspraken gedaan over de wijze waarop mensen zich in natuurlijke situaties een T2 eigen maken. In die natuurlijke situaties blijkt T2-verwerving vaak betrekkelijk moeiteloos te verlopen. Dat impliceert dat de gestuurde T2-verwerving het beste kan aansluiten bij die natuurlijke situaties. Ten tweede kunnen theorieën ook voorspellingen doen over de aspecten van het taalsysteem die speciale problemen voor T2-verwervers kunnen opleveren. In het T2-onderwijs kan hiermee rekening worden gehouden.

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

2.2.1 Overzicht T2-verwervingstheorieën

In tabel 1 zijn verschillende theorieën genoemd die een belangrijke rol hebben gespeeld binnen het T2-verwervingsonderzoek. Eerst wordt gekeken wat de belangrijkste gedachten achter de cognitivistische theorieën (2.2.1.1) zijn en waar de inputtheorie vanuit gaat (2.2.1.2). Als laatste komen de linguïstische theorieën uitgebreider aan bod in paragraaf 2.2.2.

Cognitivistische theorieën	Interactionele theorie	Linguïstische theorieën
De balance theorie	Inputtheorie	Universele Grammatica Hypothese (UGH)
De drempelhypothese		Creatieve Constructie Hypothese (CCH)
De afhankelijkheidshypothese		Transferhypothese
BICS / CALP		

Tabel 1: Overzicht van T2-verwervingstheorieën

2.2.1.1 Cognitivistische theorieën

Er zijn door de jaren heen verschillende cognitivistische theorieën geweest, zie tabel 1. Deze theorieën houden rekening met het belang van de cognitieve vermogens van de T2-leerders. Cummins was één van de pioniers op dit gebied. Nu zullen achtereenvolgens kort de balance theorie, de drempelhypothese, de afhankelijkheidshypothese en de begrippen BICS en CALP besproken worden.

De balance theorie

De balance theorie gaat er vanuit dat als een persoon tweetalig is de twee talen niet in balans kunnen zijn. Als de taalvaardigheid in de ene taal namelijk toeneemt dan neemt het in de andere taal automatisch af. Cummins heeft dit omgedoopt tot *separate underlying proficiency model of bilingualism* (SUP). Het model gaat er vanuit dat de twee talen onafhankelijk van elkaar opereren en dat er ook geen transfer kan optreden. Daarbij wordt ook gedacht dat er niet genoeg ruimte is in de hersenen voor meer dan één taal. Onderzoeken (o.a. Bialystok, 1991, in Baker, 2002) hebben deze gedachte al weerlegd. Cummins was degene die toen het model heeft veranderd naar *common underlying proficiency model of bilingualism* (CUP) (Cummins, 1979). Het idee hierachter is juist dat de twee talen elkaar kunnen beïnvloeden omdat ze gevoed worden vanuit dezelfde bron. Dit model staat ook wel bekend als de ijsbergtheorie (Baker, 2002).

Afhankelijkheidshypothese

Het uitgangspunt van deze hypothese van Cummins is dat er vanuit gegaan wordt dat de competentie van een leerder in de T2 (gedeeltelijk) afhangt van het competentieniveau dat al is bereikt in de moedertaal. Dus hoe beter de eerste taal al is ontwikkeld hoe makkelijker het is om ook de tweede taal te verwerven (Baker, 2002).

BICS / CALP

Toen bekend werd dat de ontwikkelingen in de T1 belangrijk werden geacht, heeft Cummins twee belangrijke begrippen in het T2-onderzoek geïntroduceerd, namelijk BICS en CALP. BICS staat voor *basic interpersonal communicative skills*. Hieronder worden alledaagse makkelijke

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

taken verstaan, zoals boodschappen doen en een praatje maken met een bekende. CALP staat voor *cognitive/academic language proficiency* (Cummins, 2000a; Baker, 2002). Dit betreft dus de cognitief moeilijkere taken, zoals het meedoen op school. Volgens Cummins zou bij leerlingen uit etnische minderheidsgroepen de CALP in de T1 te weinig worden bevorderd, met als gevolg dat ook de CALP in de T2 niet van de grond komt.

De drempelhypothese

Deze theorie is ontwikkeld door Toukoma en Skutnabb-Kangas en Cummins in de jaren '70. Het model wordt gevisualiseerd door een huis met meerdere verdiepingen (zie Baker, 2002: 168). Op het laagste niveau zal een kind dat tweetalige is negatieve consequenties ondervinden van tweetaligheid, de competentie in beide talen is onvoldoende. Op het middelste niveau (dus na de eerste drempel) ondervindt het kind geen negatieve maar ook geen positieve consequenties. Op het hoogste niveau is het kind een evenwichtig tweetalige en geniet het kind cognitieve voordelen van zijn of haar meertaligheid.

2.2.1.2 Interactionele theorie: Inputtheorie

In de literatuur wordt de inputtheorie van Krashen, die in de late jaren '70 is ontwikkeld toen is gebleken dat eerdere theorieën als de universele grammaticahypothese (zie 2.2.2.1) ook niet alle gegevens konden verklaren, soms ook gezien als een cognitivistische theorie (Mitchell & Myles, 2004). Ik bestempel de inputtheorie liever als een interactionele theorie, omdat begrijpelijk taalaanbod en interactie de sleutel begrippen zijn voor deze theorie. De fundering van Krashens theorie is gebaseerd op vijf hypothesen. De belangrijkste rol is weggelegd voor de input hypothese (Krashen, 1985; 1989):

1. de verwerven-leren hypothese
2. de natuurlijke verwervingsvolgorde hypothese
3. de monitor hypothese
4. de input hypothese
5. de affectieve filter hypothese

De belangrijkste rol is weggelegd voor de input hypothese. Samenvattend komt de theorie er op neer dat er onderscheid wordt gemaakt tussen leren en verwerven. In een morfeemstudie is vastgesteld dat kinderen hun moedertaal in een vaste volgorde verwerven (Brown, 1976). Volgens Krashen verloopt het leren van de regels van een tweede taal ook in een vaste voorspelbare volgorde. En of een T2 nou in een gestuurde of ongestuurde setting geleerd wordt, er moet altijd voldoende begrijpelijk taalaanbod zijn. Het taalaanbod moet net iets boven het kunnen van de leerder liggen (Krashen noemt dit $i+1$). De T2-verwerver wordt gezien als een persoon die hypothesen opstelt op basis van de input die hij krijgt. Die hypothesen past de leerder steeds aan op basis van het taalaanbod uit zijn omgeving (Krashen, 1985; 1989).

De aspecten uit deze theorieën staan op de achtergrond in dit onderzoek. Natuurlijk moeten de JBI-cursisten cognitief goed ontwikkeld zijn. Omdat het hier om hoogopgeleide volwassenen gaat en ze al een T1 hebben verworven, betekent dat hun BICS en CALP goed ontwikkeld zijn in de T2. Ook is er voldoende begrijpelijk taalaanbod door de Nederlandse lessen die ze volgen. Om te kijken in hoeverre hun T1 daadwerkelijk een rol speelt bij het leren van het Nederlands

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

als tweede taal, ligt de focus op de linguïstische theorieën en dan met name op de transferhypothese. In de komende sectie 2.2.2 komt dit allemaal aan bod.

2.2.2 *Linguïstische theorieën*

De linguïstische benaderingen leggen de nadruk op het taalsysteem. Binnen de linguïstische benaderingen, bestaan er drie hypothesen (Appel & Vermeer, 2004):

- Universele Grammatica Hypothese (UG): is gericht op universele kenmerken van het taalsysteem en dus niet op specifieke eigenschappen van één taal (T2) of twee talen (T1 en T2)
- Creatieve Constructie Hypothese (CCH): hierin ligt het accent op het systeem van de T2
- Transferhypothese: hierin ligt het accent op het systeem van zowel de T1 als de T2

Deze drie hypothesen zullen nu achtereenvolgens worden besproken.

2.2.2.1 *Universele Grammatica Hypothese (UGH)*

Deze hypothese gaat uit van een universeel principe, namelijk de *Universele Grammatica* (UG) dat opgesteld is door Noam Chomsky (Cook & Newson, 2007). De UG is voortgekomen uit de volgende vraag: hoe komt het dat mensen beschikken over informatie, kennis, zonder dat ze die kennis uit directe waarneming kunnen opdoen, en zonder dat iemand ze die kennis expliciet heeft verstrekt (Kerstens e.a., 1997: 4)? Volgens het principe van de UG bestaat er een aangeboren taalvermogen met algemene principes die op alle talen van toepassing zijn. Er moeten zogeheten *parameters*, lege gaten ingevuld worden (Cook & Newson, 2007). Een voorbeeld daarvan voor het Nederlands is: waar staat het vraagwoord in de zin, vooraan of achteraan? Het taallerende kind moet dan de juiste keuze maken en de parameter invullen met 'vooraan'. Het taalaanbod is volgens deze hypothese minder belangrijk, omdat het taalaanbod ook ongrammaticale zinnen bevat en geen 'negatieve evidentie' geeft; ouders corrigeren het kind vrijwel niet (Frijn & De Haan, 1994; Appel & Vermeer, 2004). De UG zou niet alleen beschikbaar zijn voor het verwerven van de moedertaal, maar ook voor het verwerven van de T2. Omdat de parameters voor de (volwassen) T2-verwerver al ingesteld zijn voor zijn T1, moeten er deels nieuwe parameters ingesteld worden voor de nieuw te verwerven taal. De parameters moeten dan opnieuw ingesteld worden voor de T2. De vraag die hier rees, was in hoeverre een T2-leerder toegang heeft tot de UG. Heeft hij volledige toegang, gedeeltelijke toegang of misschien wel helemaal geen toegang? Hieruit zijn drie mogelijkheden gevloeid (Cook & Newson, 2007):

- directe toegang: leerders beginnen vanaf een nulniveau en hebben volledige toegang tot de UG en ze worden niet beïnvloed door de T1;
- gedeeltelijke toegang: T2-leerders beginnen vanuit de kennis die ze hebben van de T1 en ze hebben indirect toegang tot de UG via de T1;
- geen toegang: T2-leerders behandelen de T2 niet als een taal en ze hebben dan ook geen toegang tot de UG en ze leren de T2 zonder 'hulp' van de UG.

Deze visie over taalverwerving is niet onomstreden en er zal nog steeds meer onderzoek moeten worden verricht voordat er uitsluitsel gegeven kan worden over in hoeverre een T2-leerder toegang heeft tot de UG. De volgende subparagraaf behandelt een heel andere linguïstische theorie, namelijk de Creatieve Constructie Hypothese.

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

2.2.2.2 Creatieve Constructie Hypothese (CCH)

De Creatieve Constructie Hypothese waarin de focus ligt op het systeem van de T2 is de tegenhanger van de transfertheorie waar de focus ligt op zowel de T1 als de T2 (voor de transfertheorie, zie 2.2.2.3). Er worden door T2-leerders allerlei verschillende fouten gemaakt, blijkt uit foutenanalyses bij T2-verwerving. Volgens Appel & Vermeer (2004: 97) hebben dergelijke foutenanalyses twee zaken duidelijk gemaakt:

- Fouten die voorspeld zouden worden door het verschil tussen de T1 en de T2 voor, traden niet op.
- Fouten die niet voorspeld worden door de transferhypothese, traden wel op.

Het laatste type fout kan onder worden verdeeld in vier subtypes (Appel & Vermeer, 2004):

- De belangrijkste en meest gemaakte fouten zijn de *ontwikkelingsfouten of intralinguale fouten*. Dit zijn fouten die ook worden gemaakt door T1-verwervers van de betreffende taal, zoals het niet vervoegen van het werkwoord in de eerste stadia van T2-verwerving.
- Fouten die kenmerkend zijn voor alle T2-verwervers ongeacht wat voor moedertaal ze hebben. Dit type fout wordt ook wel de T2-ontwikkelingsfout genoemd.
- Er is nog een derde type fout die in het Engels ook wel wordt aangeduid als ‘transfer of training’. In het T2-onderwijs worden de T2-verwervers bepaalde regels aangeleerd, maar soms worden deze regels verkeerd toegepast. Er is sprake van overgeneralisatie van de regel.
- Dan is er nog een laatste categorie fouten die niet te verklaren zijn door transfer, maar ze vallen ook niet onder de eerste twee types. Dit zijn unieke fouten.

Zoals gezegd zijn de ontwikkelingsfouten de meest voorkomende fouten en dit type fouten vormt ook de kern van de creatieve-constructiehypothese. Dit is de reden dat de CCH ook wel de T1=T2-hypothese wordt genoemd. Onderzoekers, waaronder Dulay & Burt (1974, in Appel & Vermeer, 2004) nemen aan dat er overeenkomsten bestaan voor de wijze waarop iemand een T2 verwerft en de wijze waarop iemand diezelfde taal als T1 verwerft. Er is dus sprake van een (deels) universeel proces. Er zijn twee strategieën die de meeste ontwikkelingsfouten verklaren, namelijk *overgeneralisatie* en *simplificatie*. Overgeneralisatie is het breder toepassen van de regel dan toegestaan is. Simplificatie gaat vaak samen met het weglaten van woorden of zinselementen.

Er is binnen het kader van de CCH ook nog op twee andere manieren naar de overeenkomsten tussen de tussentaal van T2-verwervers en het taalgebruik van T1-verwervers gekeken, namelijk naar de verwervingsvolgorde en ontwikkelingssequenties. Zoals de naam al zegt kijkt de verwervingsvolgorde in welke volgorde bepaalde taalelementen worden verworven. De verwervingsvolgorde gaat van het principe uit dat van twee groepen T2-verwervers met allebei een andere moedertaal de verwervingsvolgorde grofweg hetzelfde verloopt. Dit voorspelt dat de T1 kennelijk weinig invloed heeft op het verwerven van de T2. De CCH richt zich vooral op de aspecten en eigenschappen van de T2, waar de transferhypothese zich vooral richt op de eigenschappen van T1. Men ging er klakkeloos vanuit dat de verwervingsvolgorde gelijkgesteld moest worden aan de beheersingsvolgorde en ook dat in het T2-onderwijs de natuurlijke verwervingsvolgorde gevolgd zou moeten worden. Dit hoeft echter niet echt geval te zijn.

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

Ten tweede is er gekeken naar ontwikkelingssequenties; verschillende fases waarin een element al of niet gerealiseerd wordt in de T2. Ik geef hier een voorbeeld van de ontwikkelingsfases voor het Nederlandse lidwoord (ontleend aan Appel & Vermeer, 2004: 101-102).

- Fase 1 “Het lidwoord wordt nog niet gerealiseerd
- Fase 2 Het lidwoord wordt soms wel, soms niet gerealiseerd. Als bepaald lidwoord wordt alleen *de* gebruikt. Waar een onbepaald lidwoord is vereist, wordt soms *een* gebruikt, maar meestal niets.
- Fase 3 Het bepaald lidwoord wordt altijd gerealiseerd; *het* wordt alleen gebruikt bij hoogfrequente woorden, in andere gevallen is *de* bepaald lidwoord; *een* wordt gebruikt als in fase 2.
- Fase 4 Zowel bepaald als onbepaald lidwoord wordt altijd gerealiseerd; het gebruik van het bepaald lidwoord is zoals in fase 3; *een* wordt correct gebruikt.
- Fase 5 Het lidwoord wordt gerealiseerd volgens de regels van het Nederlands.”

De ontwikkelingssequentie van het lidwoord in het Nederlands bestaat uit vijf fases (zie bovenstaande fases). Fase één tot en met vijf vormen samen een ontwikkelingssequentie. Uit deze analyse is op te maken wat de performance van de T2-verwerver is. Bij fase nul beheerst de verwerver nog niets en bij fase vijf beheerst hij het Nederlandse lidwoordsysteem zoals een moedertaalspreker van het Nederlands. De stadia ertussen worden *overgangsstructuren of transitionele structuren* genoemd. Grofweg doorloopt de T2-verwerver deze stadia, maar het kan best zijn dat de verwerver een fase overslaat. Het taalgebruik van de T2-verwerver is sterk variabel. Dat betekent dat de overgangsconstructies uit de verschillende fases naast elkaar kunnen voorkomen of elkaar kunnen overlappen. Deze overgangsconstructies blijken voor T2-verwervers met verschillende moedertalen voor een groot deel gelijk te zijn. Dit vormt evidentie voor de CCH (Appel & Vermeer, 2004).

T2-leerders maken dus fouten die verklaard kunnen worden door de manier waarop ze taal leren. Soms maken de leerders dezelfde fouten als kinderen die hun moedertaal leren of is het gewoon typisch een fout die door T2-leerders gemaakt worden ongeacht hun moedertaal. Er is echter nog een andere verklaring, namelijk de invloed die de T1 heeft op het leren van een T2. Dit komt aan bod in de transfertheorie die in onderstaande paragraaf wordt behandeld.

2.2.2.3 Transferhypothese

De transfertheorie was vooral in de jaren zestig populair en is gebaseerd op een behaviouristische leertheorie. Bij deze hypothese is - zoals de naam al aangeeft - *transfer* van belang: het oude gedrag moet afgeleerd worden en moet plaatsmaken voor het nieuwe gedrag. Het menselijk leren wordt beschouwd als ‘gewoontevorming’, *habit formation* (Driscoll, 2005; Appel & Vermeer, 2004). Stel, u at altijd met links, maar nu bent u geëmigreerd naar Korea waar het onhygiënisch is om met uw linkerhand te eten. U moet nu met uw rechterhand eten. U moet uw gedrag en gewoonte aanpassen. Hetzelfde geldt voor taalleren.

Taal wordt geleerd door imitatie en *reinforcement*. Er zijn twee soorten transfer: positieve en negatieve transfer. Er is sprake van positieve transfer als de nieuw te vormen gewoonte gelijk is aan de oude. Om in termen van taalleren te spreken: het onderdeel in de T2 wordt makkelijker geleerd als de structuur hetzelfde is in de T1.

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

Ik zal dit illustreren met een voorbeeld aan de hand van adjectieven in het Nederlands en het Engels:

Voorbeeld: Nederlands: een witte kat
Engels: a white cat

Er is weinig onderzoek gedaan naar positieve transfer. Meer onderzoek is gedaan naar negatieve transfer. Dit houdt in dat het onderdeel in de T2 anders is dan in de T1 en dat zou dan als resultaat hebben dat de structuur van de T1 overgenomen wordt in de T2. Men noemt dit ook wel *interferentie*. Om deze reden wordt de transfertheorie ook wel interferentiehypothese genoemd (Appel & Vermeer, 2004; Frijn & De Haan, 1990).

Om negatieve transfer te illustreren kijken we nu naar adjectieven in het Frans en het Nederlands. In het Nederlands wordt het adjectief voor het substantief geplaatst, maar in het Frans niet. Beschouw het volgende voorbeeld:

Voorbeeld: Nederlands: een witte kat
Frans: un chat blanc

Een Nederlander die Frans als tweede taal leert, zou wellicht de structuur uit het Nederlands overnemen in het Frans en *un blanc chat* produceren. De problemen in deze voorbeelden worden dus veroorzaakt door verschillen tussen de T1 en T2. De tak van wetenschap die zich hiermee bezighoudt wordt *Contrastieve Analyse* (CA) genoemd (Appel & Vermeer, 2004). Robert Lado, een onderzoeker aan de universiteit van Michigan verwoordde het als volgt:

Individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives (Lado, 1957: 2).

Deze bewering is behoorlijk aannemelijk voor iedereen die ooit geprobeerd heeft om een vreemde taal te leren of te onderwijzen. We komen zoveel voorbeelden tegen van ‘interfering effects’ van onze moedertalen. Voor mensen die een T2 leren en voor het T2-onderwijs zou het nuttig zijn om contrastieve analyses tussen talen uit te voeren door middel van een foutenanalyse om op die manier te kijken in welke opzichten de twee talen verschillen en waar mogelijk dus problemen voor de T2-leerders kunnen ontstaan. Als deze verschillen dan in kaart gebracht zijn kan daar in het T2-onderwijs rekening mee worden gehouden om bijvoorbeeld door het leren van een expliciete regel het bewustzijn te verhogen op het betreffende aspect waarop de T2 verschilt van de moedertaal. Een andere benaming voor de transferhypothese is ook wel *Contrastieve Analyse Hypothese* (Brown, 2007).

Transfer kan op de volgende gebieden voorkomen: uitspraak, woordvorming, woordenschat, zinsbouw en taalgebruik. Transfer komt meer voor bij oudere dan bij jongere T2-verwerwers. Transfer komt niet op alle linguïstische niveaus evenveel voor. Transfer vindt vooral plaats wanneer T2-verwerwers zich gedwongen voelen om taalgebruik te produceren waar ze in feite nog niet aan toe zijn. Transfer lijkt minder op te treden als verschijnselen *gemarkeerd* zijn, dat

wil zeggen bijzonder of opvallend. Maar er treedt vaker transfer op wanneer talen op elkaar lijken. (Appel & Vermeer, 2004).

2.3 Conclusie

Alle theorieën leggen de nadruk op een ander aspect van T2-verwerving; de cognitieve theorieën wijzen op het belang van het cognitieve vermogen evenals de moedertaal van de leerder voldoende moet zijn ontwikkeld om een (tweede) taal te leren. De input theorie legt de nadruk op voldoende begrijpelijk taalaanbod en de linguïstische theorieën wijzen op de invloed de T1 op de T2 en op de soorten fouten die T2-leerders zoal maken. Daarom is het niet mogelijk om te zeggen dat de ene theorie beter is dan de andere. Wel geven alle drie de soorten theorieën aan dat T2-verwerving een creatief proces is en dat er veel verwacht wordt van de T2-leerder zelf. Uiteraard bepaalt de mate waarin talen van elkaar verschillen op verschillende aspecten niet alleen het niveau dat wordt behaald in de T2. Er zijn tal van factoren die het verwervingsproces beïnvloeden (zie 2.1.3).

In deze scriptie ga ik in eerste instantie uit van de transferhypothese en probeer ik door middel van een foutenanalyse verschillen tussen het Arabisch en het Nederlands enerzijds en verschillen tussen de Slavische talen en het Nederlands anderzijds de gemaakte fouten te verklaren die door beide groepen zijn gemaakt in de data. Maar eerst worden de hoofd- en deelvragen gepresenteerd in het volgende hoofdstuk.

3 Onderzoeksvragen

3.1 Inleiding

In de inleiding van deze scriptie heb ik al kort aangestipt wat het object van onderzoek is in deze scriptie. Het doel van deze scriptie is om inzicht te verkrijgen in hoe een Arabische groep volwassen leeders het Nederlands als tweede taal leert en hoe een Slavische groep volwassen leeders dit doet. De vraag is in hoeverre de leeders gebruik maken van hun moedertaal. Ik wil aantonen dat de T1 een negatieve invloed heeft op de T2 in de zin dat gemaakte fouten in de T2 herleid kunnen worden tot negatieve transfer (zie 2.2.2.3 voor de transferhypothese).

In dit hoofdstuk wordt het object van onderzoek verder toegelicht en zullen de hoofdvragen en de daarbij behorende deelvragen gepresenteerd worden.

3.2 Hoofdvraag en deelvragen

Tijdens de conversatielessen die ik heb gegeven tijdens mijn stage op het *James Boswell Instituut* in Utrecht viel het mij op dat er een groot niveauverschil bestond tussen de Slavische en Arabische cursisten op de vaardigheid spreken die centraal stond tijdens de conversatielessen. Het ging in deze lessen om kleine groepjes cursisten, omdat alleen niveau B1 deelnam aan de lessen. Ik vroeg mijzelf dan ook af of dit een toevallig niveauverschil was of dat dit ook terug te zien was op niveau A en B2. Daarnaast was ik nieuwsgierig of dit niveauverschil er ook zou zijn op de overige vaardigheden: lezen, luisteren en schrijven. De gedachte die bij mij opkwam was dat de moedertaal van de cursisten weleens een rol zou kunnen spelen in het verwervingsproces van Nederlands als tweede taal en de oorzaak zou kunnen zijn van het verschil in niveau tussen beide groepen.

Deze gedachtegang heeft ertoe geleid dat ik tot de volgende hoofdvraag ben gekomen:

- In welke mate kunnen de eventuele verschillen in fouten, die gemaakt worden door volwassen sprekers van Arabische en Slavische talen bij het leren van Nederlands als tweede taal, verklaard worden door de transferhypothese?

Om deze vraag te beantwoorden kijk ik naar twee groepen die dus verschillende moedertalen hebben. Om te kijken hoeveel fouten en welke fouten de cursisten maken, wordt er gekeken hoe ze gescoord hebben op taaltoetsen NT2. De taaltesten die de cursisten maken worden beoordeeld door docenten van het JBI. Er wordt gekeken hoeveel (morfosyntactische) fouten er worden gemaakt alsook naar spellingsfouten, hoe logisch de zinnen zijn, etc. Het aantal fouten is dan ook een belangrijke indicator voor het uiteindelijke cijfer. Indien er een verschil in resultaten op taaltesten is tussen Arabische leeders en Slavisch leeders dan zal dit verschil zeer waarschijnlijk ook terug te zien zijn in het aantal en het soort morfosyntactische fouten dat hieraan ten grondslag ligt. Om te kijken waarom welke groep dus beter scoort, is het nodig om deze onderliggende fouten in kaart te brengen. Daarom heb ik de volgende twee deelvragen opgesteld:

- Welke (soort) fouten maken volwassen cursisten van het James Boswell Instituut met het Arabisch als moedertaal op taaltesten NT2?

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

- Welke (soort) fouten maken volwassen cursisten van het James Boswell Instituut met een Slavische taal als moedertaal op taaltesten NT2?

Omdat ik de resultaten van twee groepen tegen elkaar afzet, is het noodzakelijk te kijken in hoeverre beide groepen dezelfde fouten maken en waar er verschillen optreden. Dit heeft geleid tot de derde deelvraag:

- Welke overeenkomsten en verschillen in de (soort en hoeveelheid) fouten zijn er aan te wijzen tussen de Arabische en Slavische groep?

Deze overeenkomsten en verschillen op zichzelf verklaren nog niet waarom juist de ene groep een bepaalde fout maakt en waarom dezelfde fout niet of nauwelijks gemaakt wordt door de andere groep. Het is dan ook noodzakelijk om een verklaring te vinden voor deze overeenkomsten en verschillen in de gemaakte fouten door de twee groepen leerders. Deze verklaring zou dan inzicht verschaffen in het daadwerkelijke verwervingsproces. Een dergelijke verklaring wordt mogelijk gegeven door de transferhypothese. Maar om te zien welke eventuele verschillen in fouten kunnen worden verwacht, moet eerst worden gekeken op welke gebieden de talen van elkaar verschillen voordat de hypothesen opgesteld kunnen worden. Daarom wordt in hoofdstuk 4 ingegaan op de achtergrond van de talen en zullen de drie talen met elkaar vergeleken worden. Meteen aansluitend worden dan hypothesen geformuleerd.

4 Arabische en Slavische talen vergeleken met het Nederlands

4.1 Inleiding

Voordat ik de uitkomsten van het daadwerkelijke onderzoek presenteer, is het nodig om de taalachtergrond van de cursisten uit te diepen. De ene groep heeft een Arabische achtergrond en de andere een Slavische. Daarom zal ik nu eerst beide ‘talen’ onder de loep nemen; tot welke taalfamilie behoren ze en in hoeverre vertonen ze overeenkomsten dan wel verschillen met het Nederlands? Er wordt wel aangenomen dat de syntactische structuur van de T1 het uitgangspunt vormt van het T2-verwervingsproces (Van de Craats, 1996). Als we inzicht kunnen verwerven in hoeverre de moedertalen van de sprekers afwijken van het Nederlands, kunnen we beter begrijpen op welke manier het taalverwervingsproces van het Nederlands verloopt.

Ik zal eerst de achtergrond schetsen van het Arabisch in 4.2 en in 4.3 de achtergrond van de Slavische talen. In paragraaf 4.4 worden de drie talen met elkaar vergeleken en bekijk ik in hoeverre ze op morfosyntactische categorieën verschillen. Paragraaf 4.5 vat deze bevindingen schematisch samen. Op basis van de gevonden verschillen, stel ik in 4.6 enkele hypotheses op voor dit onderzoek.

4.2 Arabisch

4.2.1 *Achtergrond taalfamilie*

Het Arabisch is een Semitische taal en een subfamilie van de Afro-Aziatische talen. In een heel groot deel van de wereld wordt Arabisch gesproken. Tegenwoordig wordt de taal door ongeveer 240 miljoen mensen in verschillende landen gesproken. Het Arabisch is de officiële taal in de Maghreblanden (Marokko, Mauritanië, Algerije, Tunesië en Libië), maar ook in het Midden-Oosten (Jordanië, Libanon, Palestina, Syrië en Egypte), in de Golf (Irak, Koeweit, Saoedi-Arabië, Qatar, Oman, Jemen, Bahrein en de Verenigde Arabische Emiraten en in Afrika (Soedan, Somalië, Djibouti en de Comoren). Het Arabisch is ook de officiële taal in Israël en van de Palestijnen die op de West Bank en in Gaza leven. Daarnaast is het Arabisch in veel landen een minderheidstaal (Holes, 1995).

4.2.2 *Variëteit aan talen*

Voor het Arabisch zoals dat tegenwoordig in de media en in het overig geschreven materiaal (zoals documenten en boeken, inclusief schoolboeken en leesboeken voor jonge kinderen) wordt gebruik gemaakt van het Modern Standaardarabisch (MSA), dat ook wel Foesha wordt genoemd. Er wordt onderscheid gemaakt tussen standaardtaal en de gesproken dialecten. Het Arabisch bestaat uit een waaier van verschillende talen en regionale varianten. De bekendste in Nederland is misschien wel het Marokkaans-Arabisch, een regionale variant van het Arabisch en het Berber, dat gesproken wordt in bergachtige gebieden, in de Maghreblanden. Oorspronkelijk was er alleen Berber in Noord-Afrika, maar door de komst van de Arabieren die de islam verspreiden kwam er ook Arabisch. Van de Marokkanen die in Nederland zijn, is ongeveer 70% afkomstig uit het Rifgebied in het noorden van Marokko en dezen spreken allemaal Berber. De rest komt uit de steden (Casablanca, Tanger, Rabat etc.) en spreekt een Marokkaans-Arabisch dialect. Het Marokkaans-Arabisch wordt gezien als de lage variant en het Standaardarabisch is een prestigieuze historisch ‘hoge’ variant (Otten & De Ruiters, 1991). Ook andere landen en gebieden hebben hun eigen varianten. Zo wordt door veel Irakezen in Bagdad Iraaks-Arabisch

gesproken en in Soedan Soedanees-Arabisch.

4.2.3 *Het schrift en het alfabet*

De taal waarin wordt geschreven is het Modern Standaardarabisch (MSA), de taal van de media. Het MSA-alfabet bevat 28 letters en wordt in tegenstelling tot het Nederlands (Latijnse alfabet) van rechts naar links geschreven met uitzondering van de cijfers die van links naar rechts worden geschreven. Hoewel er ook wel wordt gedacht dat de cijfers van rechts naar links worden geschreven, maar dan van groot naar klein. De 28 letters worden gebruikt om medeklinkers of lange klinkers weer te geven. Het MSA kent drie klinkers: *a*, *i* en *u*. Deze kunnen kort en lang worden uitgesproken, de korte klinkers worden ook wel zwakke medeklinkers genoemd en deze worden doorgaans niet geschreven, maar uit de context afgeleid. Het Arabische schrift kent geen hoofdletters, in tegenstelling tot het Latijnse schrift (Stoetzer, 1997). Een Arabische letter heeft niet altijd dezelfde vorm; de vorm kan veranderd worden door een straat of een krul. Welke vorm de letter krijgt hangt af van de positie: begin, midden, eind of geïsoleerde positie. Kenmerkend voor alle semitische talen is de *radikalenstructuur*, maar hier kom ik later op terug in 4.4.2.2.

4.3 Slavische talen

4.3.1 *Achtergrond taalfamilie*

De Slavische talen behoren tot de Indo-Europese taalfamilie (evenals het Nederlands). Ongeveer 300 miljoen mensen hebben een Slavische taal als moedertaal, maar daarnaast zijn er ook nog heel veel mensen die een Slavische taal als tweede taal spreken. De grootste Slavische taal is het Russisch, dat gesproken wordt als moedertaal door om en nabij 145 miljoen mensen. Het gebied waarin een Slavische taal wordt gesproken is groot. De Slavische talen worden in Oost- en Midden-Europa gesproken en worden ingedeeld in drie hoofdgroepen van talen die het meest aan elkaar verwant zijn:

- Oost-Slavische talen: (Wit-)Russisch, Oekraïens
- West-Slavische talen: Pools, Tsjechisch, Slowaaks,
- Zuid-Slavische talen: Sloveens, Bosnisch, Servisch en Kroatisch (ook wel Servokroatisch).
- Overig: Macedonisch en Bulgaars.

4.3.2 *Het schrift en het alfabet*

Niet alle Slavische talen gebruiken hetzelfde alfabet. In het Macedonisch, Bulgaars en in de Oost-Slavische talen wordt het cyrillische alfabet gebruikt, terwijl de West-Slavische talen en het Kroatisch het Latijnse alfabet gebruiken. De Zuid-Slavische talen gebruiken beide alfabetten (met uitzondering van het Kroatisch dus). Het cyrillische alfabet is uitgebreider dan het Latijnse alfabet. Het cyrillische alfabet telt 33 letters, waarvan 10 klinkers, 21 medeklinkers en twee tekens: het zachtheidsteken, dat de zachtheid van een medeklinker aangeeft en het hardheidsteken dat de hardheid van een medeklinker aangeeft. Deze tekens komt nooit aan het begin van een woord. De letters zien er qua vorm een beetje uit als Griekse letters. Voorbeelden van cyrillische letters zijn: Ж (*j*), З (*z*). Voor een compleet overzicht van het cyrillische alfabet verwijs ik naar Timberlake (2004: 12-13).

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

Omdat de Slavische talen uit zoveel verschillende talen bestaan is het goed om erbij stil te staan dat de talen in grote lijnen aan elkaar verwant zijn, maar dat ze ook van elkaar verschillen. Talen die hetzelfde alfabet gebruiken verschillen soms in het aantal letters dat wordt gebruikt. Zo heeft het Russisch 36 letters en het Pools gebruikt maar 33 letters. Ook in de hoeveelheid naamvallen kunnen de talen verschillen. Er wordt zo veel mogelijk rekening gehouden met de onderlinge verschillen tussen talen bij het bespreken van de contrasten tussen Arabisch, Slavische talen en het Nederlands.

Nu de achtergrond van de verschillende talen bekend is, beschrijf ik in paragraaf 4.4 in hoeverre de talen verschillen van het Nederlands op enkele morfosyntactische categorieën.

4.4 Contrasten tussen het Nederlands, Arabisch en Slavische talen.

Met betrekking tot de verschillen tussen de drie talen wordt naar de volgende categorieën gekeken: meervoudsvorming van substantieven, werkwoorden, lidwoorden, adjectieven, preposities, bezitsconstructies, woordvolgorde en pro-drop. Het blijkt dat veelal op dit soort grammaticale categorieën transfer kan worden verwacht. Dit is dan ook de reden dat ik specifiek naar deze aspecten kijk. In het onderstaande wordt dan ook beschreven in hoeverre de verschillende talen op deze verschillende grammaticale categorieën verschillen.

Er moet stil worden gestaan bij het feit dat er steeds is gesproken over ‘het Arabisch’ en ‘het Slavisch’. Dit bestaat natuurlijk niet. Zoals al aangegeven in de paragrafen 4.2 en 4.3 bestaan deze ‘talen’ weer uit meerdere talen. Het Arabisch kent naast MSA nog verschillende dialecten waaronder het Marokkaans-Arabisch, Iraaks-Arabisch etc. Hoewel deze talen veel van elkaar weg hebben, moet toch worden opgemerkt dat ze op sommige punten afwijken. Ik probeer zoveel mogelijk aan te geven in hoeverre de verschillende varianten van elkaar afwijken.

Voor de Slavische talen is dit nog iets lastiger, omdat het hier niet gaat om het verschil tussen standaardtaal en dialecten, maar om allemaal volwaardige talen. Ook hier is het echter zo dat de talen in grote lijnen overeenkomen. Hier neem ik het Russisch als uitgangspunt wat mij ook een logische keuze lijkt, omdat dit de Slavische taal is met de meeste sprekers. Als tweede ga ik uit van het Pools. Met de kennis van deze twee (grote) Slavische talen hoop ik zoveel mogelijk de verschillen tussen de aparte talen te kunnen zeggen. Echter, hier is het ook weer goed om stil te staan bij het feit dat de verschillende Slavische talen onderling weer op enkele punten kunnen verschillen. Het Bulgaars en Macedonisch wijken het meeste af. Ook dit probeer ik zoveel mogelijk te vermelden.

Nu worden de verschillen tussen het Nederlands, het Arabisch en de Slavische talen beschreven in de paragrafen 4.4.1 tot en met 4.4.8.

4.4.1 Meervoudsvorming van substantieven

4.4.1.1 Nederlands

Het Nederlands heeft twee productieve suffixen voor meervoudsvorming van substantieven, *-en* en *-s*, bijvoorbeeld in de woorden *stoelen* en *tafels*. Daarnaast is er nog een klein aantal uitzonderingen, zoals de uitgang *-eren* bij een tiental van oorsprong Germaanse woorden, waaronder in het woord *kinderen* en een groep woorden uit het Latijn die een afwijkende

meervoudsvorm hebben (bijvoorbeeld *politici*). Ook zijn er abstracte substantieven die geen meervoud krijgen. Het Nederlands kent ook meervouden waarbij klinkerverandering optreedt in het meervoud: *schip* - *schepen* (Booij & Van Santen, 1998).

4.4.1.2 Arabisch

Substantieven hebben doorgaans een driedelige of vierdelige wortel. Andere woordsoorten bestaan meestal uit een atypische wortel met minder dan drie consonanten. Substantieven worden vervoegd naar geslacht en getal. In alle varianten van het Arabisch worden twee meervoudstypes onderscheiden (onregelmatige meervouden uitgezonderd): *gezonde meervouden* en *gebroken meervouden*. Gezonde meervouden zijn meervouden waarbij er een uitgang wordt toegevoegd in de vorm van een suffix en waarbij er verder niets veranderd aan de stam. Er zijn drie uitgangen voor de gezonde meervouden in het Arabisch: *-in*, *-a* en *-(a)t* (De Ruiter, 1989; Stoetzer, 1997; Erwin, 1963). Een voorbeeld van een meervoud op *-a* uit het Marokkaans-Arabisch is: *šeffar* (*dief*) en *šeffara* (*dieven*). De uitgang *-(a)t* wordt gereserveerd voor vrouwelijke meervouden. In de meeste gevallen is een woord dat op *-a* eindigt vrouwelijk en wanneer dat niet zo is betreft het een mannelijk woord. Het Arabisch onderscheidt geen neutraal geslacht. De meervouden waarbij er klinkerverandering al of niet met suffigering plaatsvindt zijn gebroken meervouden: *dar* (*huis*) vs. *dyur* (*huizen*) of *ktab* (*boek*) versus. *ktub* (*boeken*). Zowel vrouwelijke als mannelijke enkelvoud kunnen gebroken meervouden hebben. Gezonde en gebroken meervouden moeten als lexicale items worden verworven, omdat doorgaans niet aan het enkelvoud te zien is of een woord een gezonde of gebroken meervoud heeft (De Ruiter, 1989; Stoetzer, 1997; Erwin, 1963). Het Arabisch kent ook nog de dualis, die we in het Nederlands niet kennen. De dualis wordt gebruikt in het meervoud wanneer het precies twee van iets aanduidt maar deze vorm is niet meer productief.

4.4.1.3 Slavisch

De Slavische talen zijn vrij complex, ze hebben zeven (sommige Slavische talen 6 waaronder het Russisch en in het Bulgaars en Macedonisch zijn de naamvallen nagenoeg verdwenen) naamvallen in het enkelvoud en het meervoud, namelijk nominatief, genitief, datief, accusatief, vocatief, locatief en instrumenteel. Net als het Nederlands hebben ze drie geslachten: mannelijk, vrouwelijk en onzijdig in het enkelvoud en meervoud. Dit geldt niet voor alle talen want het Pools onderscheidt in het meervoud maar twee geslachten. Ook wordt er onderscheid gemaakt tussen levende en niet-levende dingen en sommige talen ook nog tussen menselijk en niet-menselijk. Al deze aspecten worden door middel van verbuigingen en vervoegingen aan het woord vastgeplakt en voor elke naamval, in combinatie met het geslacht, krijgt het substantief een andere uitgang. Het meervoud van substantieven in de nominatief wordt gevormd door de uitgangen *и*, *ы*, en *а*, *я* achter de stam te plakken. Eindigt de stam op een zachte medeklinker, dan krijgt het woord de uitgang *и* (*рубль-рубли*). Als de stam op een harde medeklinker eindigt, dan krijgt het woord de uitgang *ы* (*женщина-женщины*). Onzijdige vormen krijgen een *а* of een *я* in nominatief pluralis: *вино-вина*; *море-моря*. Echter, dit zijn slechts de voorbeelden voor de nominatief. Het Russisch heeft 6 naamvallen en de uitgangen van de pluralis veranderen per naamval (Timberlake, 2004). Beschouw een voorbeeld uit het Russisch: mannelijk nom: *студент* (*student*) - *студенты* (*studenten*) of een rijtje uit het Pools: *nowego psa* (acc enk: *nieuwe hond*) of *nowe stoły* (nom mv: *nieuwe tafels*). Na een hoofdtelwoord twee, drie en vier wordt het substantief in de genitief enkelvoud geplaatst, wat als een overblijfsel van een dualis wordt beschouwd.

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

In tegenstelling tot het Arabisch is het meervoud in de Slavische talen beter te voorspellen, omdat dit mede wordt bepaald door de uitgang van het enkelvoud en het geslacht. Uiteraard bestaan er veel uitzonderingen. Deze verbuigingen van naamvallen speelt niet alleen bij substantieven een rol, maar ook bij adjectieven, pronomina en telwoorden. Dit geldt ook deels voor het Arabisch.

Nu de meervoudsvorming van alle drie de talen is bekeken, kan worden gezegd dat het Arabische en Slavische meervoudsysteem wellicht meer op elkaar lijken dan op het Nederlands. Het lijkt alsof het Nederlands het meeste afwijkt. Dit komt vooral door het uitgebreide naamvalsysteem in combinatie met de verscheidene suffixen die de andere talen kennen. Toch denk ik dat het Arabische systeem dichter bij het Nederlands staat dan het Slavische systeem, omdat het Arabische systeem ook klinkerverandering in de stam kent.

4.4.2 *Werkwoorden (tijden en vervoegingen)*

4.4.2.1 *Nederlands*

Werkwoorden zijn er in alle soorten en maten. Zo bestaan er werkwoorden die kunnen optreden als persoonsvorm, koppelwerkwoord of hulpwerkwoord. Het Nederlands onderscheidt verschillende werkwoordstijden: tegenwoordige tijd, verleden tijd en toekomstige tijd en het Nederlands maakt ook onderscheid tussen voltooid tijd en onvoltooid tijd. Het werkwoord wordt vervoegd met affixen voor tijd, maar ook voor getal en persoon en congrueert met het subject (Haeseryn e.a., 1997). Ter illustratie: *ik wandel – ik wandelde – ik heb gewandeld*.

4.4.2.2 *Arabisch*

In het Arabisch wordt ook onderscheid gemaakt tussen de tegenwoordige tijd, verleden tijd en subjunctief (deze komt in het Marokkaans bijna niet meer voor) als ook tussen onvoltooid en voltooid. De werkwoorden worden vervoegd voor de morfologische categorieën tijd, getal, persoon, wijs en voice, maar ook nog voor geslacht in de tweede en derde persoon (alleen enkelvoud). Het werkwoord congrueert met het subject voor de kenmerken geslacht, getal en persoon. Die kenmerken liggen al in de affixen verborgen. De werkwoordsformatie van alle Arabische talen is gebaseerd op de wortel (basis) bestaande uit drie consonanten die ook wel *radikalen* worden genoemd. De basis komt voor in patronen met klinkers en niet-wortelconsonanten, ook wel toegevoegde consonanten genoemd. De wortel vormt de kern van de betekenis wat weer wordt uitgebreid of gemodificeerd door het patroon (Harrell, 1962; Stoetzer, 1997; Erwin, 1963). Om het te visualiseren geef ik hier een voorbeeld van een basis *ktb*, dat altijd iets te maken heeft met 'schrijven'. Enkele voorbeelden uit het Marokkaans-Arabisch: *ne-kteb* (*ik schrijf*), *kteb-t* (*ik schreef*), *t-kteb-u* (*jullie schrijven*). Er zijn verschillende soorten wortels, namelijk driedelig, vierdelig en atypisch. Een wortel is gezond als het uit drie verschillende radikalen bestaat. Als de tweede en derde consonant hetzelfde zijn dan wordt er gesproken over een dubbele wortel. Een patroon bestaat uit nul, één of twee vocalen die tussen de consonanten geplaatst kunnen worden. Een patroon dat gecombineerd wordt met een affix wordt een patroon-complex genoemd. Dat is het geval in *mketba* (*bureau*). Hierin is *m-* een prefix en *-a* een suffix (Harrell, 1962; Stoetzer, 1997; Erwin, 1963).

Nu duidelijk is hoe de persoonsvorm gevormd wordt, wordt aandacht besteed aan twee andere typen werkwoorden, namelijk koppel- en hulpwerkwoorden. Het Arabisch kent enkele

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

hulpwerkwoorden waaronder *bga*: *bga yexdem* (*hij wilde werken*). Het Arabisch kent geen hulpwerkwoorden van *hebben*, *zijn* en *zullen*. De voorbeelden die hierboven zijn genoemd uit het Marokkaans-Arabisch kunnen ook een betekenis hebben met en hulp ww: *ne-kteb* (*ik schrijf of ik zal schrijven*), *kteb-t* (*ik schreef of ik heb geschreven*), *t-kteb-u* (*jullie schrijven of jullie zullen schrijven*).

Het Nederlands kent in tegenstelling tot het Arabisch ook nog een koppelwerkwoord, dat het subject met het naamwoordelijk deel van de zin verbindt. In het Nederlands is het dus: *de man is groot*, maar in het Arabisch is het *r-ražel kbir* wat letterlijk *de man groot* betekent.

4.4.2.3 Slavisch

De Slavische talen zijn in hoge mate synthetisch. Dat houdt in dat de talen een hoog morfeem-per-woord ratio hebben. Dat is het tegenovergestelde van het Nederlands, dat een analytische taal is. Het Arabisch zit tussen synthetisch en analytisch in. Het Slavische werkwoord wordt vervoegd naar geslacht, persoon, getal en tijd. Er worden drie tijden onderscheiden, namelijk tegenwoordige tijd, verleden tijd en toekomstige tijd en er wordt net als in het Arabisch en Nederlands onderscheid gemaakt tussen voltooid en onvoltooid. Een werkwoord zonder prefixen is doorgaans onvoltooid (*Писать- schrijven*) en een werkwoord met prefix is doorgaans voltooid (*написать- schrijven*). Tevens speelt de voice een rol, of de relatie tussen het werkwoord en de argumenten passief, actief of reflexief is (Timberlake, 2004). Al deze kenmerken wordt door andere uitgangen en vervoegingen op het werkwoord tot stand gebracht. Zowel de tijd als het aspect wordt in het Russisch aangeduid door affixen (meestal prefixen). Verleden tijd wordt aangeduid door de suffix *л*. Zie een voorbeeld uit het Russisch: *Еды* (*ik ga*) en *Ехал* (*ik ging*). Beschouw een voorbeeld uit het Pools: *zrobił* (*hij deed*) *zrobiła* (*zij deed*). Het werkwoord kent dus voor vrouwelijk de uitgang *-a*. Het Bulgaars en Macedonisch hebben een uitgebreider werkwoordssysteem.

Ook Slavische talen kennen niet altijd een koppelwerkwoord. Een vorm van *zijn* in de tegenwoordige tijd kennen de Slavische talen niet. Zie een voorbeeld uit het Russisch: *Koška obyčnoe žyvtnoe* (*De kat is een veelvoorkomend dier*). Letterlijk staat er: *kat veelvoorkomend dier*. Hulpwerkwoorden worden ook op het woord zelf vervoegd: *Поеду* (*ik zal gaan*).

Het is moeilijk om een keuze te maken in welk systeem verder af ligt van het Nederlandse systeem. Beide systemen zijn in elk geval uitgebreider dan het Nederlands. Op basis van bovenstaande beschrijving is het niet mogelijk om een van beide talen als ‘meer afwijkend’ van het Nederlands te zien.

4.4.3 Lidwoorden

4.4.3.1 Nederlands

In het Nederlands zijn zelfstandige naamwoorden bepaald of onbepaald. De bepaalde lidwoorden voor woorden in het enkelvoud zijn *de* en *het*. *De* wordt gebruikt voor mannelijke en vrouwelijke woorden, terwijl *het* gebruikt wordt voor woorden die neutraal zijn. We spreken van *de man* en *het kind*. Het Nederlands kent één onbepaald lidwoord, namelijk *een* (bijvoorbeeld *een man*) dat wordt gebruikt om te verwijzen naar een willekeurige man. In het meervoud krijgen zelfstandige naamwoorden in het Nederlands altijd *de*: *de huizen*, *de mannen*. Ongeveer

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

75% van de substantieven zijn *de*-woorden; de overige 25% van de zelfstandige naamwoorden zijn *het*-woorden (Haeseryn e.a., 1997).

4.4.3.2 Arabisch

In niet alle varianten van het Arabisch ziet het lidwoordsysteem er hetzelfde uit. Het Arabisch kent wel de categorieën bepaald en onbepaald, maar ze worden op een andere manier gebruikt. In de wat oudere literatuur (Holes, 1995) over het Modern Standaardarabisch wordt alleen over een bepaald lidwoord gesproken. Het bepaalde lidwoord wordt gemaakt door ('a)l voor het substantief te zetten, bijvoorbeeld: ('a)l-kitab (*het boek*). Voor een groot aantal beginklinkers assimileert het lidwoord (als het met een zonneletter begint): ('a)d-dars (*de les*). Het Arabisch heeft dus één vorm voor *de* en *het* in het Nederlands. Dit geldt voor alle varianten van het Arabisch. In recentere literatuur (Ryding, 2005; Stoetzer, 1997) over het MSA wordt wel gesproken over een manier waarop onbepaaldheid kan worden aangegeven. De onbepaaldheid wordt aangegeven door een suffix *-n*. Beschouw het verschil tussen het volgende paar: *al-bayt-u* (*het huis*) vs. *bayt-u-n* (*een huis*). Echter wordt opgemerkt dat dit suffix in geschreven Arabisch vaak wordt weggelaten.

Het lidwoordsysteem in het Iraaks-Arabisch wijkt een beetje af van het systeem in MSA. Het bepaalde lidwoord is ook *l-*, maar onbepaaldheid kan op twee manieren worden uitgedrukt. De eerste manier is door alleen het substantief te realiseren en het affix dus weg te laten: *gahwa* (*een koffiehuis*). De tweede mogelijkheid is door het woordje *fadd* voor het substantief te zetten: *fadd istikaan* (*een glas*) (Erwin, 1969).

Ook het Marokkaans-Arabisch heeft een onbepaald lidwoord, namelijk *wahed* gevolgd door een bepaald lidwoord *wahed le-ktab* (*een het-boek = een boek*). Ook na een demonstratief pronomen volgt een bepaald lidwoord: *had le-ktab* (*dit het-boek = dit boek*). Een ander element dat onbepaaldheid aangeeft is *ši –ražel* (*een of andere man / 'n man*) (De Ruiter, 1989; Otten, 1983). In een latere publicatie geven Otten & De Ruiter (1991: 102) aan dat het onbepaalde lidwoord bijna niet wordt gebruikt; in de regel wordt onbepaaldheid aangegeven met de afwezigheid van een lidwoord. De vorm van het bepaalde lidwoord is *l(e)-*.

4.4.3.3 Slavisch

De Slavische talen zijn een stuk simpeler wat het lidwoord betreft, want die kennen namelijk helemaal geen lidwoorden (met uitzondering van het Bulgaars en Macedonisch die wel een bepaald lidwoord kennen). Zie het volgende voorbeeld uit het Pools: *Kot siedzi na stole* (*De kat zit op de tafel*) (Timberlake, 2004).

Wat het lidwoordsysteem betreft kan duidelijk worden opgemerkt dat er drie verschillende systemen zijn. Het Nederlands heeft een uitgebreid lidwoordsysteem, met twee bepaalde en één onbepaald lidwoorden. Het Arabisch kent een bepaald lidwoord en een onbepaald lidwoord dat niet altijd hoeft te worden gerealiseerd, terwijl de Slavische talen geen lidwoorden kennen. Hiermee verschillen de Slavische talen dus meer van het Nederlands dan het Arabisch.

4.4.4 Adjectieven

4.4.4.1 Nederlands

Een adjectief wordt gebruikt om een speciale eigenschap van het substantief aan te geven. In het Nederlands staat het adjectief altijd voor het substantief als het attributief wordt gebruikt. De standaardvorm is *adjectief+e*. Om dat te laten zien wordt dat geïllustreerd met de volgende voorbeelden:

<i>De grote man</i>	<i>het grote huis</i>
<i>Een grote man</i>	<i>een groot huis.</i>

De standaardvorm wijkt af als er een combinatie van een *het*-woord met een onbepaald lidwoord optreedt. Er bestaat ook nog een niet-attributief gebruik van het adjectief, bijvoorbeeld in de zin *de jongen is blond*. Dan maakt het deel uit van een naamwoordelijke constituent (Haeseryn e.a., 1997).

4.4.4.2 Arabisch

De adjectieven worden in alle Arabische talen op dezelfde manier gevormd. Adjectieven bestaan nagenoeg zonder uitzonderingen uit driedelige wortels. Het adjectief moet ook in geslacht, getal, naamval en determinatie overeenstemmen met het substantief waar het betrekking op heeft. Zie de volgende voorbeelden uit het Marokkaans-Arabisch: *Ražel kbir* (een grote man), *mra kbira* (een grote vrouw), *nas kbar* (grote mensen). Een voorbeeld uit het MSA is: *'al-baytu 'l-kabīr(u)* (het grote huis). Het grootste verschil met het Nederlands is dat het adjectief in het Arabisch achter het substantief wordt geplaatst (De Ruiter, 1989; Stoetzer, 1997; Erwin, 1969).

4.4.4.3 Slavisch

Zoals al aangegeven kennen de Slavische talen veel naamvallen. Die naamvallen zijn ook van belang bij het adjectief. Het adjectief en het substantief moeten met elkaar congrueren. Dat betekent dus als het substantief in het mannelijk meervoud staat en dus die uitgang draagt dan moet het adjectief ook daarnaar vervoegd worden. Ook hier maakt het weer uit in welke naamval het staat en in welk geslacht. Mannelijke substantieven in het Russisch eindigen doorgaans op de laatste medeklinker van de stam en hebben dus een \emptyset -uitgang. Vrouwelijke woorden eindigen op *a* of *я* en onzijdige woorden op *o* of op *e*. Mannelijke adjectieven eindigen op *ый*, *ий* of *ой*. Vrouwelijke adjectieven op *ая* en onzijdige op *ое*. Dit kan geïllustreerd worden met de volgende voorbeelden: *Красивый стол* (m.) - een mooie tafel, *Красивая девочка* (vr.) - een mooi meisje, *Красивое море* (onz.) - een mooie zee. Zie ook een voorbeeld uit het Pools: *Nowi studenti* (nieuwe studenten) = mannelijk meervoud en *Nowy student* (nieuwe student) = mannelijk enkelvoud.

Ook in deze categorie lijken de Slavische en Arabische talen op elkaar vanwege de naamvallen en verschillende suffixen die van belang zijn voor de juiste vorm van het adjectief. Het grootst waarneembare verschil betreft de plek van het adjectief. In het Nederlands en in de Slavische talen staan ze voor het substantief terwijl ze in het Arabisch er doorgaans achter staan (de niet-attributieve adjectieven even buiten beschouwing gelaten).

4.4.5 Preposities

4.4.5.1 Nederlands

Preposities zijn de zogenaamde ‘kast’-woordjes. Dat zijn onverbuigbare woordjes als *op*, *in*, *voor*, *achter*, *naast*, *door*, etc. In het Nederlands worden deze woorden meestal voor het zelfstandig naamwoord geplaatst soms in combinatie met een ander zinsdeel (lidwoord of bezittelijk voornaamwoord etc.): *ik loop in de tuin*. *Ik geef het aan je zus*. Het zinsdeel dat achter het voorzetsel staat, staat eigenlijk altijd in de accusatief. In een enkel geval kan het voorzetsel ook achter de naamwoordgroep komen te staan, maar dan wordt wel gesproken over achterzetsels: *ik loop de trap op* (Haeseryn e.a., 1997).

4.4.5.2 Arabisch

In het Arabisch duiden preposities ook een locatie of een richting aan en worden net als in het Nederlands voor het zinsdeel geplaatst waar het betrekking op heeft. Er wordt echter onderscheid gemaakt tussen de zogenaamde echte preposities (een kleine klasse, niet-afgeleide preposities) en semi-preposities (afgeleid van een driedelige wortel). Meestal staat het zinsdeel waar de prepositie betrekking op heeft in de genitief. Soms wordt het als een los woord voor het zinsdeel geschreven en soms als een affix eraan vast. Een voorbeeld uit het MSA waarin de prepositie als los woord wordt geschreven: *hawla al-bait* (rondom het huis). Het Arabisch kent geen post-posities zoals het Nederlands (De Ruiter, 1989; Stoetzer, 1997; Erwin, 1969).

4.4.5.3 Slavisch

Ook de Slavische talen maken gebruik van preposities. Wederom wordt ook elke prepositie gecombineerd met een naamval. In de Slavische talen wordt de prepositie altijd als een zelfstandig woord voor het zinsdeel geplaatst waar het betrekking op heeft. In deze voorbeelden is te zien dat na de prepositie is. Deze prepositie blijft in vorm constant, maar het zinsdeel waar het betrekking op heeft (tafel), krijgt een andere vorm afhankelijk van de naamval waar het in staat. *Kot siedzi na stole* (locatief) - *De kat zit op de tafel* versus *Kot wskakuje na stól* (accusatief) - *De kat springt op de tafel*.

Wat de preposities betreft verschillen de Arabische en Slavische talen niet zoveel. In beide gevallen wordt de prepositie voor het zinsdeel geplaatst net als in het Nederlands. Er kan daarom niet gesteld worden of de Arabische of de Slavische talen meer van het Nederlands verschillen.

4.4.6 Bezitsconstructies

4.4.6.1 Nederlands

Op meerdere manieren kan er ‘bezit’ worden uitgedrukt. Zo heeft het Nederlands possessieven. De vorm is afhankelijk van de persoon en het aantal. Ook hier is er soms een kleine aanpassing tussen *het*-woorden en *de*-woorden. Zie de volgende voorbeelden: *Mijn* fiets, *onze* fiets vs. *ons* huis, *hun* fiets.

Er is nog een tweede manier waarop ‘bezit’ kan worden uitgedrukt, namelijk door middel van het analytische patroon met het woordje *van*, zoals *De fiets van Jan*. Een derde mogelijkheid is het zogeheten verborgen status-constructiepatroon. Hier gaat de bezitter vooraf aan het bezit, zoals in *Jans fiets*, *Jan zijn fiets* of *mijn boek*.

4.4.6.2 Arabisch

In het Marokkaans-Arabisch gaat het bezit altijd vooraf aan de bezitter, ook al zijn er twee verschillende constructies, namelijk het status-constructuspatroon en het analytische patroon. Een voorbeeld van het status-constructuspatroon is: *weld t-tažer* (zoon de-koopman). Een voorbeeld van de analytische constructie is *l-weld dyal t-tažer* (de-zoon van de-koopman). De analytische constructie is dus hetzelfde als het Nederlands en het Marokkaans Arabisch kent dus de volgorde van *de fiets van Jan*. Een equivalent van *zijn boek* kennen ze niet, maar wel *boek-hem* (dat is dus de analytische constructie). In het Marokkaans Arabisch wordt de bezitter uitgedrukt door een zwak pronomen dat zich vasthecht aan het bezit (volle NP). Dat zwakke pronomen *-u* heeft een objectvorm, bijv. *ktab-u* (*boek-hem*) (De Ruiter, 1989; Stoetzer, 1997; Erwin, 1969).

4.4.6.3 Slavisch

Bezittelijke voornaamwoorden komen ook in de Slavische talen voor. Zoals verwacht worden weer verschillende vormen onderscheiden voor de verschillende naamvallen in combinatie met het geslacht en getal. Possessieven worden voor het substantief gezet: *moim zavodom* (*mijn plant*), *ego plani* (*zijn plannen*). In sommige gevallen echter wordt ego uitgedrukt door de accusatief wat vergelijkbaar is het met Nederlandse hem. Dit is het geval na bepaalde werkwoorden, bijvoorbeeld roepen, tonen etc. Maar ook door een genitief naamval kan bezit worden uitgedrukt. Het Russisch kent ook een analytische constructie: *Велосунед (fiets) Яна* (*van Jan*). De naam Jan krijgt hier de uitgang *-a* die bij de mannelijke woorden enkelvoud in de tweede naamval geldt. Voor vrouwelijke woorden heb je de uitgang *-bi*. Het is mij niet duidelijk of de Slavische talen een variant voor *Jans fiets* kennen.

Ook op de bezitsconstructies verschillen de Arabische en Slavische talen niet erg van elkaar. Beide talen hebben een variant voor *de fiets van Jan* en een objectvorm voor het bezittelijke voornaamwoord zijn. Daarmee verschillen beide talen dus ongeveer evenveel van het Nederlands.

4.4.7 Woordvolgorde

4.4.7.1 Nederlands

De woordvolgorde in het Nederlands varieert. In een hoofdzin is de volgorde SVO en kent het verschijnsel *verb second*. Het Nederlands kan ook een SOV volgorde hebben, dat is namelijk de volgorde in de bijzin, omdat er inversie optreedt. Deze volgordes zijn heel belangrijk in het Nederlands voor een goed begrip van de zin, omdat het Nederlands geen naamvalstelsel meer kent in tegenstelling tot het Arabisch en de Slavische talen.

4.4.7.2 Arabisch

Het Arabisch kent doorgaans de VSO-woordvolgorde waar de SVO-volgorde vanaf is geleid als er sprake is van topicalisatie. Een zin zonder werkwoord is ook mogelijk (zie. 4.4.1.2 voor het koppelwerkwoord) (De Ruiter, 1989; Stoetzer, 1997; Erwin, 1969).

4.4.7.3 Slavisch

De Slavische talen hebben een vrije woordvolgorde, omdat de betekenis al uit de context blijkt.

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

Omdat de Slavische talen geen vaste woordvolgorde kennen, in tegenstelling tot het Arabisch en het Nederlands, worden de Slavische talen als meer afwijkend van het Nederlands gezien dan de Arabische talen.

4.4.8 Prodrop

4.4.8.1 Nederlands

Pro-drop is een verschijnsel dat aangeeft of het expliciete subject altijd aanwezig moet zijn in een zin. In het Nederlands moet het subject verplicht aanwezig zijn of dit nu in de vorm van een pronomen is of een ander subject, bijvoorbeeld *de man*. De zin *zie de man* is in het Nederlands onwelgevoemd.

4.4.8.2 Arabisch

Het Arabisch is een taal die pro-drop kent. In het Nederlands kan het woordje het ook als onderwerp worden gebruikt. In de Arabische talen kan dit niet.

4.4.8.3 Slavisch

Pro-drop komt ook voor in de Slavische talen (Franks, 1995).

Zowel de Arabische als de Slavische talen kennen prodrop in tegenstelling tot het Nederlands. Het Nederlands wijkt op deze categorie dus het meeste af. Er kan daarom niet gesteld worden of de Arabische of de Slavische talen meer van het Nederlands verschillen.

4.5 Schematisch overzicht

De drie talen zijn met elkaar vergeleken op acht verschillende grammaticale categorieën. In tabel 2 laat ik nog eens schematisch zien in hoeverre het Slavisch en het Arabische naar mijn mening afwijken van het Nederlands. Een minus betekent dat het element heel erg afwijkt van het Nederlands. De +/- betekent dat de taal wel iets gemeen heeft met het Nederlands. Er is geen +, omdat voor elk aspect van de talen wel iets valt aan te wijzen dat niet overeenkomt met het Nederlands.

	Slavisch	Arabisch
Meervoudsvorming	-	+/-
Ww vervoeging en tijden	+/-	+/-
Lidwoorden	-	+/-
Adjectieven	+/-	-
Preposities	+/-	+/-
Bezitsconstructies	+/-	+/-
Woordvolgorde	-	+/-
Pro-drop	-	-

Tabel 2: Overzicht van de mate waarin de onderdelen afwijken ten opzichte van het Nederlands.

Uit de bovenstaande tabel is dus op te maken dat het Slavisch en Arabisch evenveel afwijken van het Nederlands op de categorieën werkwoorden, preposities, bezitsconstructies en pro-drop. Op de overige categorieën staat één van beide talen naar mijn mening dichter bij het Nederlands.

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

Ik verwacht dan ook dat door deze groep minder fouten zal worden gemaakt. De hypothesen die voortvloeien uit deze gedachten, komen nu in paragraaf 4.6 aan de orde.

4.6 Verwachtingen

Op basis van de contrasten die ik heb gevonden tussen de verschillende talen, verwacht ik op bepaalde categorieën juist meer fouten in de Slavische groep of juist in de Arabische groep. De hypothesen die ik opstel komen voort uit de transfertheorie (zie 2.2.2.3). De gedachte achter de transfertheorie is dat als onderdelen in de moedertaal gelijk zijn aan de te leren onderdelen in de T2 er positieve transfer optreedt. Wanneer dit niet het geval is en de te leren onderdelen in de T2 afwijken van hetzelfde onderdeel in de T1 dan treedt er negatieve transfer op.

In de vorige paragraaf heb ik aangegeven in hoeverre de morfosyntactische aspecten van het Arabisch en de Slavische talen afwijken van die van het Nederlands op de verschillende onderdelen die ik in de analyse mee ga nemen. De overeenkomsten en verschillen waren overzichtelijk gepresenteerd in tabel 2 in de vorige paragraaf. Op basis van deze verschillen heb ik de volgende hypothesen opgesteld:

De meervoudsvorming in zowel de Slavische als Arabische talen gebeurt door middel van suffixen. Omdat het Arabisch ook nog klankverandering kent evenals het Nederlands ben ik tot de volgende hypothese gekomen.

Hypothese 1 (Meervoudsvorming):

- De Slavische leerders maken meer fouten als de Arabische leerders in de meervoudsvorming van substantieven in het Nederlands.

De Slavische en Arabische talen wijken allebei af van het Nederlands. Het lijkt zelfs zo te zijn dat de Slavische en Arabische talen min of meer op elkaar lijken, terwijl het Nederlands het meeste afwijkt. Om deze reden kan ik dus ook niet beslissen welke groep leerders op deze categorie de meeste fouten maakt.

Hypothese 2 (Werkwoord vervoeging en tijden):

- De Slavische leerders maken evenveel fouten als de Arabische leerders die betrekking hebben op het werkwoord.

De Slavische talen kennen geen lidwoorden en de Arabische talen wel. Daarom luidt mijn derde hypothese als volgt:

Hypothese 3 (Lidwoorden):

- De Slavische leerders maken meer fouten met het lidwoord in het Nederlands dan Arabische leerders.

In de Slavische talen staat het adjectief evenals in het Nederlands voor het substantief waar het betrekking op heeft en in het Arabisch niet. Dit leidt tot de volgende hypothese:

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

Hypothese 4 (Adjectieven)

- De Slavische leerders maken minder fouten met het adjectief in het Nederlands dan Arabische leerders.

Preposities komen in beide talen voor en worden ook op ongeveer dezelfde manier gevormd. Ik verwacht hier dus ook geen wezenlijke verschillen tussen beide groepen leerders.

Hypothese 5 (Preposities)

- De Slavische leerders maken evenveel fouten in de preposities in het Nederlands als Arabische leerders.

Beide talen kennen een bezitsconstructie die vergelijkbaar is met de analytische variant *de fiets van Jan* in het Nederlands en ook kennen beide talen een mogelijkheid waarbij er een objectvariant kan worden geplaatst als bezittelijk voornaamwoord. Omdat beide talen ongeveer dezelfde constructie hebben kan ik geen verwachting uitspreken welke groep meer fouten maakt in de bezitsconstructie in het Nederlands.

Hypothese 6 (Bezitsconstructies)

- De Slavische leerders maken evenveel fouten in de bezitsconstructies in het Nederlands als Arabische leerders.

Het Nederlands kent een vaste volgorde in zinnen net zoals het Arabisch (hoewel de volgordes wel anders zijn). De volgorde in Slavische zinnen is vrij. Daarom luidt mijn zevende hypothese:

Hypothese 7 (Woordvolgorde)

- Slavische leerders maken meer fouten in de zinsvolgorde van het Nederlands dan Arabische leerders.

Omdat zowel de Slavische als Arabische talen het verschijnsel pro-drop kennen en hiermee dus allebei afwijken van het Nederlands dat geen pro-drop kent, is mijn laatste hypothese de volgende:

Hypothese 8 (Pro-drop)

- Slavische leerders maken evenveel fouten met het realiseren van pronomina in het Nederlands als Arabische leerders.

De verschillen tussen de talen evenals mijn verwachten die daaruit afgeleid zijn, zijn bekend. In het komende hoofdstuk wordt het onderzoeksdesign gepresenteerd.

5 Onderzoeksdesign

Het vorige hoofdstuk ging over de morfosyntactische verschillen tussen de verschillende talen. Daaruit voortvloeiend heb ik een aantal hypothesen opgesteld. In dit hoofdstuk zal ik beschrijven hoe het onderzoek uitgevoerd gaat worden en hoe de hypothesen later getoetst gaan worden (zie hoofdstuk 7). In paragraaf 5.1 wordt ingegaan op de methode van onderzoek, waarbij de participanten die deel hebben genomen aan het onderzoek worden beschreven. Er zal een overzicht worden gegeven van de geselecteerde cursisten op basis van hun geboorteland en moedertaal. Daarna zal worden gegaan met de dataverzameling die bestaat uit schrijftoetsen NT2 (zie 5.1.2.1) en een semi-gestructureerd interview (zie 5.1.2.2). In het tweede gedeelte van het hoofdstuk wordt besproken hoe de data-analyse uitgevoerd zal gaan worden (zie 5.2). Paragraaf 5.2.1 beschrijft de analyse van de schrijftoetsen en paragraaf 5.2.2 de analyse van de spontane taaldata.

5.1 Methode van onderzoek

5.1.1 Participanten

Om mijn hoofdvraag te kunnen beantwoorden heb ik twee groepen volwassen NT2-leerders van het *James Boswell Instituut* in Utrecht gevolgd, te weten een Slavische groep en een Arabische groep. Om erachter te komen welke cursisten precies geschikt waren voor het onderzoek, heb ik aan het begin van een tien weken durende NT2-cursus (februari tot en met april) een vragenlijst afgenomen (zie bijlage 1). Ik heb de vragenlijst uitgedeeld op drie niveaus: A, B1 en B2. De (half)gevorderde leerders (niveau B1 en B2) hebben een Nederlandse versie van de vragenlijst gekregen. De beginners (niveau A) hebben een Engelse versie gekregen, omdat ze het Nederlands nog niet goed genoeg beheersten. Op basis van (o.a.) de moedertaal en het geboorteland zijn de cursisten geselecteerd om deel te nemen aan het onderzoek. Ik heb alleen cursisten uit de extensieve cursussen gevolgd, omdat de uitval in deze groepen het kleinst is. In deze extensieve cursussen krijgen de cursisten drie keer per week drie uur les. De A-cursisten gebruiken de lesmethode *Help! 1* (1999). De halfgevorderde groep B1 krijgt les met het boek *Nederlands in actie* (2008) en de B2-groep gebruikt *De finale* (2007). Alle drie de lesmethodes zijn totaalmethodes waarbij er ook veel aandacht besteed wordt aan communicatieve vaardigheden naast grammatica en vocabulaire. De docent spreekt altijd Nederlands met de cursisten tijdens de lessen, maar op niveau A tijdens de eerste lessen kunnen sommige woorden of begrippen nog weleens met behulp van het Engels worden uitgelegd.

5.1.1.1 Samenstelling van de groepen

Ik heb op basis van de ingevulde enquêtes naderhand twee groepen opgesteld die allebei een andere moedertaal hebben. De Slavische groep bestaat uit 11 cursisten. De cursisten komen uit verschillende landen, waaronder (Wit-)Rusland, Oekraïne en Bulgarije. De tijd dat ze in Nederland wonen varieert sterk, namelijk van 4 maanden tot 11.5 jaar. Gemiddeld zijn de Slavische cursisten 34.1 maanden (SD: 42.9) in Nederland. In tegenstelling tot deze Slavische groep is de Arabische groep relatief homogener. Voor deze groep heb ik 14 cursisten geselecteerd. Het merendeel van deze cursisten komt uit Irak en is vluchteling. De overige cursisten komen uit Marokko, Algerije of Soedan. De tijd dat ze woonachtig zijn in Nederland varieert van 6 maanden tot 11 jaar. Gemiddeld woont de Arabische groep 26.1 maanden (SD:

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

31.7) in Nederland. Voor informatie over de moedertalen van de cursisten verwijs ik naar hoofdstuk 4 en voor verdere informatie over de leerders verwijs ik naar bijlage 2.

De verdeling van beide groepen over de drie niveaus ziet er schematisch als volgt uit:

Slavische groep				
	Niveau	Land van herkomst	Moedertaal	Duur in Nederland
1	A	Estland	Russisch	-
2	A	Joegoslavië/Servië	Servo-Kroatisch	36 maanden
3	A	Oekraïne	Oekraïens-Russisch	4 maanden
4	B1	Polen	Pools	12 maanden
5	B1	Rusland	Russisch	4 maanden
6	B2	Servië	Servisch	6 maanden
7	B2	Litouwen	Russisch	6 jaar
8	B2	Slowakije	Slowaaks	10 maanden
9	B2	Bulgarije	Bulgaars	47 maanden
10	B2	Kazachstan	Russisch	11.5 jaar
11	B2	Wit-rusland	Russisch	12 maanden

Tabel 3: Informatie Slavische cursisten

Arabische groep				
	Niveau	Land van herkomst	Moedertaal	Duur in Nederland
1	A	Marokko	Arabisch	6 maanden
2	A	Irak	Arabisch	14 maanden
3	A	Irak	Arabisch	12 maanden
4	A	Irak	Arabisch	10 maanden
5	A	Irak	Arabisch	12 maanden
6	A	Irak	Arabisch	12 maanden
7	A	Irak	Arabisch	24 maanden
8	B1	Marokko	Arabisch	30 maanden
9	B1	Irak	Arabisch	30 maanden
10	B1	Algerije	Arabisch	20 maanden
11	B2	Soedan	Arabisch	11 jaar
12	B2	Irak	Arabisch	17 maanden
13	B2	Irak	Arabisch	12 maanden
14	B2	Irak	Arabisch	35 maanden

Tabel 4: Informatie Arabische cursisten

Uit deze tabellen 3 en 4 is af te lezen dat de verdeling over de niveaus tussen beide groepen heel verschillend is. In de Arabische groep neemt het grootste gedeelte deel aan het A-niveau, terwijl in de Slavische groep, het grootste deel een cursus op B2-niveau volgt. Op niveau B1 nemen in beide groepen maar weinig cursisten deel.

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

5.1.2 Dataverzameling

Van alle cursisten uit de bovenstaande tabellen 3 en 4 heb ik gegevens verzameld. De data omvatten de toetsen op de productieve vaardigheden: schrijven en spreken. Omdat het niet mogelijk was om de daadwerkelijke spreektoetsen bij te wonen heb ik zelf spontane taaldata verzameld door enkele interviews af te nemen. Nu zullen de schrijftoetsen (5.1.2.1) en het interview (5.1.2.2) hieronder eerst afzonderlijk toegelicht worden.

5.1.2.1 Schrijftoetsen

De cursisten maken doorgaans gedurende één cursus één toets schrijfvaardigheid. De toets wordt afgenomen in een schoolse omgeving, namelijk in een klaslokaal onder de reguliere lestijd. De schrijftoetsen zien er niet op alle niveaus hetzelfde uit. Op het A-niveau is de schrijftoets heel gevarieerd met verschillende onderdelen: meerkeuze antwoorden waarbij het goede antwoord moet worden onderstreept. Om een idee te krijgen hoe dit eruit ziet, geef ik een voorbeeldzin uit de toets.

Voorbeeld: Saskia woon / woont / wonen in Houten. Hij / Zij / Het zoekt een kamer in Utrecht.

De cursisten moeten nu het goede antwoord onderstrepen. Het tweede onderdeel van de toets op beginnersniveau betreft een oefening waarbij afzonderlijke zinsdelen die door elkaar staan in de goede volgorde gezet moeten worden.

Voorbeeld: Wij / in de kantine / koffie / drinken / gaan.

Negatie is een derde aspect dat getoetst wordt. Er wordt op papier een vraag gesteld. De cursisten moeten deze vraag negatief beantwoorden.

Voorbeeld: Bent u Nederlander? Nee,

Een andere oefening die ook is opgenomen in de schrijftoets voor niveau A is het maken van een vraagzin. Dit is het tegenovergestelde van de oefening hiervoor. Nu krijgen de cursisten geen vraag voorgeschoteld waarbij een antwoord moet worden geformuleerd, maar ze krijgen een antwoord waarbij een passende vraag moet worden gemaakt.

Voorbeeld: Antwoord: In juli. Vraag:.....

Het laatste onderdeel, en misschien ook wel de moeilijkste, van de beginnerstoets omvat het schrijven van een korte tekst (50-70 woorden) over alledaagse dingen. Er staan 45 minuten voor deze gehele toets.

Op B1 niveau zien de toetsen er iets anders uit. Het zijn niet meer zoveel verschillende onderdelen die aparte aspecten testen, maar het eerste gedeelte bestaat uit een aantal zinnen die afgemaakt moeten worden:

Voorbeeld: [Saskia spreekt Italiaans, want]

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

De cursist heeft 20 minuten voor dit onderdeel. Het tweede gedeelte is gereserveerd voor het schrijven van een brief voor de opzegging van een abonnement (70-100 woorden). De tijd die staat voor de brief is 25 minuten. De toetsen op het B2 niveau lijken erg op de toetsen die op B1 niveau gegeven worden. Ook hier krijgen de cursisten zinnen die moeten worden afgemaakt, maar dan natuurlijk moeilijkere zinnen. Het tweede gedeelte vrije tekst is hier gereserveerd voor het reageren op een stelling (50-80 woorden).

De cursisten krijgen een bepaald aantal punten uit een maximum aantal punten voor een toets en een indicatie van hoe goed ze hebben gepresteerd, bijvoorbeeld (on)voldoende of goed. Ze krijgen geen cijfers voor de toetsen.

5.1.2.2 Spontane taaldata

Naast de toetsen die ik in de voorgaande sectie heb beschreven, heb ik ook spontane taaldata verzameld door middel van een semi-gestructureerd interview. Het was niet mogelijk om aanwezig te zijn bij de reguliere spreektoetsen. Om toch spontane taaldata te verkrijgen, heb ik zelf enkele cursisten uit groepen gevraagd voor een interview. Het is gelukt om uit zowel de A-groep als de B2-groep één Arabische cursist en één Slavische cursist te vinden die bereid waren om mee te werken. Uit de B1-groep is het helaas niet gelukt om iemand te vinden die mee wilde werken aan het interview.

Voordat werd begonnen met het interview heb ik mezelf voorgesteld als stagiaire NT2 bij het JBI die onderzoek doet naar NT2-sprekers. Dit was gemakkelijk, omdat de meeste cursisten me al eens hadden gezien tijdens het afnemen van de vragenlijst en de observaties van lessen. Voordat begonnen werd met het gesprek, heb ik de cursisten op hun gemak gesteld en nog eens benadrukt dat het niet ging om een toets en dat dit ook niet beoordeeld zou worden. Ik heb ze van te voren gezegd dat het gesprek opgenomen zou worden, maar dat het wel anoniem was vanwege privacy redenen. Het gesprek vond één op één plaats in een leeg leslokaal op het JBI en is opgenomen met een *Philips Digital Voice Tracer*. Bij alle vier de deelnemers heb ik ongeveer hetzelfde interview afgenomen. In het begin van het gesprek heb ik wat algemene vragen aan de cursist gesteld met begrippen waar ze vertrouwd mee zijn. Daarna heb ik het interview op zijn beloop gelaten en de cursist laten vertellen wat hij wilde vertellen en soms hier en daar gestuurd. Een andere component van het interview was het beschrijven van plaatjes die ik ze liet zien (zie bijlage 3 voor het materiaal dat ik heb gebruikt tijdens het gesprek). De interviews met de vier cursisten zijn in de laatste twee weken van de cursus afgenomen. De gesprekken duurden ongeveer 20 tot 40 minuten per cursist (afhankelijk van de hoeveelheid tijd die we nodig hadden voor het doorlopen van het interview).

5.2 Analyse

Om mijn hoofdvraag te kunnen beantwoorden zal ik de naar de verschillen tussen de Arabische en de Slavische talen kijken en in hoeverre deze talen verschillen van het Nederlands (zie paragraaf 4.4). De methode die ik hiervoor ga gebruiken wordt Contrastieve Analyse (CA) genoemd, een onderzoeksmethode waarvan de wortels liggen in het behaviorisme en structuralistische taalkunde. De kern van de CA is dat wordt aangenomen dat de T1 en T2 interfereren. De fouten die de cursisten maken op de spreektoetsen en het interview vormen het uitgangspunt van de analyse. De achtergrond van de transferhypothese en het contrastieve analyse onderzoek is besproken in paragraaf 2.2.2.3. In het onderstaande zal ik omschrijven hoe

de verschillende data geanalyseerd gaan worden. Allereerst behandel ik wederom de schrijftoetsen (5.2.1) en vervolgens de spontane taaldata (5.2.2).

5.2.1 Schrijftoetsen

Handmatig zullen alle schrijftoetsen van de cursisten die geselecteerd zijn in dit onderzoek bekeken worden. Alle fouten op het gebied van de syntaxis en morfologie zullen genoteerd worden (het betreft de eigenschappen die ook al in het voorgaande hoofdstuk genoemd zijn en waarvoor is gekeken in hoeverre die categorie anders was in de verschillende talen). Andere fouten, bijvoorbeeld op het gebied van de fonologie of de semantiek worden in dit onderzoek dus buiten beschouwing gelaten. Onduidelijke en onleesbare fouten worden eveneens niet meegenomen in het onderzoek. Ook spelfouten worden niet meegerekend. Een voorbeeld van een spelfout is: *wij koopen een boek*. Het is duidelijk wat de cursist bedoelt en het beïnvloedt de syntaxis en morfologie niet. Vandaar dat is besloten om dit soort fouten niet mee te nemen in het onderzoek.

5.2.2 Spontane taaldata

De spontane spraak die is opgenomen wordt handmatig getranscribeerd (voor de transcripten inclusief codering verwijs ik de lezer naar bijlage 6). Omwille van tijd en geld wordt de spraak niet fonetisch getranscribeerd. Dit is ook niet nodig omdat de focus van dit onderzoek ligt op de gebieden morfologie en syntaxis en niet op de fonologie.

De foutenanalyse van het interview wordt gedaan op basis van het gemaakte transcript. Het transcript bevat alle uitingen van zowel de interviewer als van de geïnterviewde cursist. Echter, alleen de uitingen van de cursist zullen aan een analyse worden onderworpen. Het gaat om eenzelfde foutenanalyse die ook toegepast is op de schrijftoetsen en de transcripten zullen hier dus ook weer geanalyseerd worden op morfosyntactische categorieën (het betreft de acht categorieën die ook al in hoofdstuk 4 onder de loep zijn genomen).

Niet alle interviews duurden even lang, het langste interview duurde ruim 38 minuten terwijl het kortste interview slechts 23 minuten duurde. Hierdoor bestaan er twee mogelijkheden voor analyse. De eerste mogelijkheid betreft elk interview te analyseren voor de duur dat er spraak is opgenomen. De alternatieve mogelijkheid is om het kortste interview als uitgangspunt te nemen en voor de overige interviews ook tot 23 minuten te analyseren. Het voordeel van de tweede manier is dat voor elke cursist even lang is opgenomen waardoor de hoeveelheid fouten niet in belangrijke mate afhankelijk is van de tijdsduur. Een nadeel is dat niet alle onderdelen van het semi-gestructureerde interview dan aan bod zijn gekomen bij de drie langere interviews. Beide mogelijkheden beïnvloeden de resultaten. Ik heb gekozen voor de eerste mogelijkheid, omdat ik het belangrijker vind dat alle onderdelen aan bod komen dan dat de tijdsduur gelijk is.

Het is ook belangrijk om stil te staan bij het feit dat het hier spontane spraak betreft en we dus te maken hebben met spreektaal. Tijdens mondeling taalgebruik ben je je als spreker altijd minder bewust van de grammaticaliteit van zinnen dan wanneer je gebruik maakt van schriftelijk taalgebruik. Het is van belang hier bij de analyse rekening mee te houden. Zo worden er soms (essentiële) elementen gedeleerd in mondeling taalgebruik of kan er worden volstaan met het geven van korte antwoorden:

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

65		I	Euhm. Je zit nu in een cursus B2 en je hebt hiervoor ook nog cursussen gedaan?
66		M	Ja. B1 intensief.

In het bovenstaande voorbeeld kan de cursist M. volstaan met enkel de woorden *B1 intensief*. In schriftelijk taalgebruik zou dit te kort zijn en wordt een zin als *ik heb B1 intensief gedaan* verwacht als antwoord. Uitingen van het bovenstaand kaliber heb ik dan ook niet als foutief gezien.

Ook kan het gebeuren dat je als spreker al aan een zin bent begonnen en dat je er vervolgens niet meer uitkomt en dat je een andere zin begint die vervolgens wel correct wordt geuit. In zo'n geval heb ik de cursist het eerste deel van de zin vergeven en niet meegenomen in de analyse.

153		I	Ja.
154	77	A	Maar ook eh de tekstboek kun eh kun, de tekstboeken kunnen helpen goed.

De cursist wil hier zeggen dat de tekstboeken de lessen goed ondersteunen, maar komt er eerst niet helemaal uit. De lidwoordfout voor *de tekstboek* is dus niet meegerekend, omdat de cursist nog naar het juiste meervoud van *tekstboek* aan het zoeken was. Daarna doet hij het goed door *de tekstboeken kunnen* te produceren. De volgorde van de zin is niet correct en is dus wel meegenomen in de analyse.

Andersom heb ik wanneer de cursist zichzelf foutief verbeterd wel meegenomen in de analyse:

161		I	[lachen] Hoeveel uur ben je er ongeveer mee bezig?
162	81	A	Uh.
163		I	Per dag.
164	82	A	Euhm. Misschien per één dag drie of vijf uur [oer] eh uren. En andere dag één uur.

Hier doet de cursist (A) het eerst goed door *drie of vijf uur* te zeggen, maar dan bedenkt hij zich en bedenkt dat het over meerdere uren huiswerk gaat en maakt er dan ineens *uren* van. De cursist verbetert zichzelf dus verkeerd. Dit heb ik dan in tegenstelling tot het voorbeeld hiervoor wel fout gerekend en dus meegenomen in de analyse.

Directe imitatie wordt ook niet meegenomen in de analyse. Van directe imitatie is sprake als de cursist in de eerstvolgende beurt de zin (of een deel ervan) van de interviewer overneemt, zoals in onderstaand voorbeeld:

406	202	A	Ja schaatsen ja. Ook de klikker wat is fall down? .
407		I	Gevallen.
408	203	A	Gevallen ja
409		I	Hij is gevallen.
410	204	A	Hij is gevallen ook. Then uh

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

In dit voorbeeld kent hij het woord gevallen nog niet. Daarna herhaalt de cursist twee keer de uiting van de interviewer.

Ook hier worden onduidelijke niet-verstaanbare zinnen uitgesloten van analyse evenals zinnen die in het Engels geproduceerd zijn en zinnen die ik als interviewer niet begrepen heb. Deze uitingen worden niet meegenomen in de analyse, omdat ik niet met zekerheid kan zeggen wat de cursist bedoeld heeft.

45		I	3 maanden, ok. En daarom wil je Nederlands leren?
46	23	Y	Ik wil stay here. I want to stay here and live.

Hoewel ik als interviewer de bovenstaande Engelse uiting prima begrijp, wordt dit logischerwijs niet meegenomen in dit onderzoek, omdat alleen wordt gekeken naar de productie van Nederlandse zinnen. In de kolom van de codering zijn dan de woorden 'niet analyseerbaar' weergegeven.

Het is nu duidelijk hoe de data geanalyseerd zijn in dit onderzoek. De uitkomsten van de geanalyseerde gegevens worden in het volgende hoofdstuk besproken.

6 Resultaten

In dit hoofdstuk bespreek ik de uitkomsten die zijn voortgekomen uit het onderzoek. Het hoofdstuk is ingedeeld naar vaardigheid. Eerst worden in paragraaf 6.1 de gemiddelde toetsresultaten van de cursisten gegeven op de vaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken. Vervolgens wordt in paragraaf 6.2 uitgelegd hoe de foutenanalyse in zijn werk ging en worden enkele voorbeelden van fouten getoond die door beide groepen gemaakt zijn. De daadwerkelijke resultaten van de foutenanalyse van de schrijftoetsen bespreek ik in paragraaf 6.2.1. Het is goed om te bedenken dat de resultaten die in dit hoofdstuk gepresenteerd worden, zijn gebaseerd zijn op één schrijftoets per cursist. In paragraaf 6.3 komt de vaardigheid spreken aan bod waarin in 6.3.1 de resultaten van de spontane taaldata op basis van de transcripten worden beschreven. In het volgende hoofdstuk worden de gegevens geïnterpreteerd en bediscussieerd.

6.1 Toetsresultaten

De aanleiding van dit onderzoek lag in de observatie van niveauverschillen tijdens de conversatielessen tussen Slavische en Arabische leerders uit de B1-groep bij het *James Boswell Instituut* (JBI). Om te kijken of deze algemene niveauverschillen ook observeerbaar waren bij de andere vaardigheden (lezen, luisteren en schrijven) zijn de toetsresultaten van de Slavische en Arabische groep geanalyseerd. Bij het JBI wordt er doorgaans per vaardigheid één toets afgenomen. De gemiddelde rapportcijfers per vaardigheid zijn in onderstaande tabel opgenomen:

Vaardigheden	Slavisch	Arabisch
Lezen	7.6	7.2
Luisteren	8.0	7.6
Schrijven	7.5	8.1
Spreken	7.6	6.9
Totaal	7.7	7.5

Tabel 5: Overzicht van gemiddelde rapportcijfers per groep op de vier vaardigheden.

Op het eerste gezicht lijkt de Slavische groep over het geheel genomen beter te zijn dan de Arabische groep. Op de onderdelen lezen, luisteren en spreken scoren zij een hoger cijfer. De Arabische groep scoort alleen hoger op het onderdeel schrijven. Uit een statistische *compare means* analyse bleek echter dat de verschillen tussen beide groepen niet significant te zijn. Dit betekent dat noch over de totale taalvaardigheid bezien, noch per vaardigheid de ene groep beter is dan de andere in het leren van Nederlands als tweede taal. Voor een uitgebreidere analyse van de rapportcijfers op deze toetsen verwijs ik naar bijlage 8.

6.2 Schrijven

In deze paragraaf worden de fouten die gemaakt zijn op de schrijftoetsen behandeld. In het onderzoeksdesign heb ik al vermeld dat de schrijftoetsen aan een foutenanalyse onderworpen zouden worden. Dit doe ik op twee niveaus, namelijk op het niveau van de morfologie en de syntaxis. De taalkundige categorieën waar het om gaat in deze analyse zijn, zoals eerder aangegeven, meervoudsvorming van zelfstandige naamwoorden, vervoeging en tijden van het

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

werkwoord evenals het weglaten van het werkwoord, lidwoorden, adjectieven, preposities, bezitsconstructies, woordvolgorde en pro-drop.

Op de meeste niveaus waren de schrijftoetsen ingedeeld in twee componenten. Het eerste onderdeel betrof vaak oefeningen waarbij de cursisten geholpen werden om de juiste zin te vormen. Hier werd dan al een gedeelte van de zin gegeven die moest worden afgemaakt of de cursist moest kiezen uit enkele meerkeuze antwoorden. Dit onderdeel van de toets zie ik als een gestuurde context. Het schrijven van een brief of reageren op een stelling vormde de tweede component van de toets. Hierbij konden de cursisten zich vrij uiten. Dit onderdeel van de toets zie ik als een ongestuurde context. Omdat dit twee heel verschillende onderdelen zijn, maak ik hier dan ook onderscheid in bij het presenteren van de resultaten. Misschien dat de cursisten andere fouten maken als ze zelf kunnen bepalen wat ze schrijven dan wanneer ze al naar een bepaalde structuur worden geleid. Per categorie geef ik steeds één of twee voorbeelden. In veel gevallen zijn de zinnen nogal lang en uitgebreid. Ik geef steeds het gedeelte van de zin waarin de fout wordt gemaakt. Voor het volledige overzicht van de gemaakte fouten op de schrijftoetsen verwijs ik naar bijlage 4 en 5.

Meervoudsvorming

Voorbeeld: B2 Slavisch ongestuurde context:
Volgens mij zijn de ouders verantwoordelijk voor hun kinder.

Vervoegen van het werkwoord

Voorbeeld: A Arabisch gestuurde context:
Maria kan / **kunt** (3x) / kunnen een beetje Nederlands spreken, maar ze heb / **hebt** / heeft nog veel problemen met luisteren.¹

B2 Slavisch ongestuurde context:
In plaats van fietsen, worden kinderen door zijn ouders met de auto naar de school gebracht.

Verkeerde ww tijd

Voorbeeld: B2 Slavisch gestuurde context:
[Nadat] hij de kinderen naar de school bracht [, reed hij naar zijn werk.]²

Adjectieven

Voorbeeld: B2 Slavisch gestuurde context:
[Zolang] ik een leuk buurman heb [,ga ik niet verhuizen]

A Arabisch ongestuurde context:
We willen om een Chinese restaurant te gaan.

¹ De cursist kon kiezen uit drie vormen van het werkwoord. Het antwoord dat de cursist heeft gekozen staat dik gedrukt.

² De cursist moest de zin aanvullen. De tekst tussen de vierkante haakjes was al gegeven.

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

Lidwoord

Voorbeeld: A Arabisch gestuurde context:
Nee, ik vind de Nederlands niet makkelijk.

A Slavisch ongestuurde context:
Om 12.00 uur ga ik naar de werk.

Preposities

Voorbeeld: B1 Slavisch gestuurde context:
[Ik erger me bijna elke dag] over de openbare vervoer in Nederland.

A Arabisch ongestuurde context:
Overmorgen ga ik om mijn huis.

Bezitsconstructies

Voorbeeld: B1 Slavisch gestuurde context:
[Er is veel kritiek op de plannen van de minister, maar toch weigert hij] hem plannen te ruilen.

B2 Slavisch ongestuurde context:
De ouders hebben weinig tijd voor zijn kinderen.

Woordvolgorde

Voorbeeld: A Slavisch gestuurde context:
Vandaag de studenten moeten een examen maken.

B2 Slavisch ongestuurde context:
Sommige ouders een slecht voorbeeld voor hun kinderen zijn.

Pro-drop

Voorbeeld: A Slavisch ongestuurde context:
Om 22.00 uur naar bed gaan, omdat ik heb slaap.

Nu een idee is gegeven van de soort fouten die gemaakt zijn, zal ik in de volgende paragraaf de spreiding van de fouten op de schrijftoetsen in kaart brengen. Welke groep maakt op welke categorie fouten? Waar bestaan overeenkomsten en verschillen tussen de twee groepen? Hetzelfde zal daarna worden gedaan voor de spontane taaldata in paragraaf 6.3.

6.2.1 Resultaten foutenanalyse schrijftoetsen

Nu er een beeld is geschetst van de soort fouten die door de groepen gemaakt zijn, zal worden bekeken hoe de spreiding van de fouten eruit ziet. Dit is op twee manieren gedaan. De eerste manier is door de incorrecte zinnen van individuele cursisten op te sporen in de schrijftoetsen en die te noteren. Dit heb ik gedaan voor beide groepen en ook weer uitgesplitst per niveau. Het resultaat hiervan is weergegeven in tabel 6.

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

	Slavisch			Arabisch		
	gestuurd	ongestuurd	totaal	gestuurd	ongestuurd	totaal
A	9	13	22	16	22	38
B1	9	2	11	6	0	6
B2	14	23	37	7	3	10
Totaal	32	38	70	29	25	54

Tabel 6: Overzicht van de foutenaantallen van de schrijftoetsen uitgesplitst per context op basis van bijlage 4³.

Uit tabel 6 is op te maken dat de Slavische groep als geheel meer fouten heeft gemaakt dan de Arabische groep, namelijk 70 tegenover 54. Deze getallen komen overeen met de gemiddelde cijfers behaald op de schrijftoets (zie tabel 5 en bijlage 8), waar te zien is dat de Slavische groep over alle niveaus gezien gemiddeld een 7.5 heeft gehaald en de Arabische groep een 8.1. Bij het interpreteren van het aantal fouten in combinatie met de rapportcijfers in bijlage 8 dient rekening gehouden te worden met het feit dat de groep Arabische leerders uit 3 personen meer bestaat. Tevens zijn de grootten van groepen op de verschillende niveaus (A, B1 en B2) niet gelijk.

De tweede manier waarop naar de fouten is gekeken is door elke fout afzonderlijk te analyseren. Dit betekent dat als er meerdere fouten in dezelfde zin zijn gemaakt, elke fout apart wordt opgenomen in een (andere) categorie. Tevens is gekeken hoeveel van de gemaakte fouten verklaard kon worden door transfer vanuit de moedertaal. Hoe de spreiding er dan uitziet wordt geïllustreerd door de onderstaande tabellen 7, 8 en 9.

Categorie	Slavisch					Arabisch				
	A	B1	B2	totaal	% transfer totaal	A	B1	B2	totaal	% transfer totaal
Meervoudsvorming	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Werkwoord	2	1	6	9	0	6	4	4	14	0
-vervoeging	2	0	1	3		6	4	1	11	
-tijd	0	1	5	6		0	0	3	3	
Lidwoord	0	2	0	2	50	5	4	0	9	0
-teveel	0	0	0	0		0	0	0	0	
-vergeten	0	1	0	1		4	3	0	7	
-verkeerd	0	1	0	1		1	1	0	2	
Adjectief	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0
Prepositie	2	2	1	5	0	1	0	1	2	0
-teveel	0	0	1	1		0	0	0	0	
-vergeten	1	0	0	1		1	0	0	1	
-verkeerd	1	2	0	3		0	0	1	1	
Bezitsconstructie	0	3	0	3	67	0	0	0	0	0
-bezitvnm vergeten	0	1	0	1		0	0	0	0	
-bezitvnm verkeerd	0	2	0	2		0	0	0	0	
Woordvolgorde	5	3	6	14	100	4	0	1	5	0

³ Als een zin meerdere fouten bevat dan is daar in deze tabel nog geen rekening mee gehouden.

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

Pro-drop	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Overig	1	0	0	1	100	3	1	2	6	0
Totaal	10	11	14	35	51	19	9	9	37	0

Tabel 7: Overzicht van het aantal fouten op de schrijftoetsen in gestuurde context op basis van bijlage 5.

In tegenstelling tot tabel 6 waarin alleen het aantal foutieve zinnen is opgenomen, laat tabel 7 alle gemaakte fouten in de gestuurde context van de schrijftoetsen zien. Tabel 7 laat de spreiding van fouten over de verschillende taalkundige categorieën zien die gemaakt zijn op de schrijftoets in een gestuurde context. Qua aantal fouten in deze setting doen beide groepen niet voor elkaar onder en scoren ze nagenoeg hetzelfde; 35 fouten door de Slavische groep en 37 fouten door de Arabische groep. Interessanter is het om te kijken of beide groepen verschillen in de soort fouten die ze maken.

In de categorieën meervoudsvorming en pro-drop zijn door geen van beide groepen fouten gemaakt in de gestuurde context en in de categorie adjectieven hebben beide groepen één fout gemaakt. Wat de werkwoorden betreft kunnen we zien dat de Arabische groep meer fouten heeft gemaakt, in totaal 14. De meeste fouten op dit onderdeel zijn gemaakt op de werkwoordsvervoeging, terwijl de Slavische groep meer fouten heeft gemaakt aangaande de werkwoordstijd. Ook in de categorie lidwoorden hebben de Arabische leerders meer fouten gemaakt dan de Slavische leerders (respectievelijk 9 om 2). De meeste fouten zijn voortgekomen uit het feit dat het lidwoord was gedeleerd terwijl in de context een lidwoord verplicht was in het Nederlands. Wat de preposities betreft zijn de rollen omgedraaid, hier hebben de Slavische cursisten meer fouten gemaakt dan de Arabische cursisten, respectievelijk 5 fouten tegenover 2 fouten. Op het onderdeel bezitsconstructies zijn 3 fouten gemaakt in de gestuurde context door enkel Slavische leerders. Het grootste verschil in aantal gemaakte fouten berust op de woordvolgorde, hier hebben de Slavische leerders bijna drie keer zoveel fouten gemaakt als de Arabische leerders. De Arabische cursisten hebben slechts vijf fouten gemaakt op dit onderdeel.

Een dergelijk overzicht van gemaakte fouten kan ook voor de ongestuurde context op de schrijftoetsen worden gemaakt. Worden er andere fouten gemaakt als er een brief moet worden geschreven of als de cursist zijn of haar mening op een stelling moet geven? In tabel 8 wordt weergegeven hoe de gemaakte fouten in de ongestuurde context verdeeld zijn over de categorieën.

Categorie	Slavisch					Arabisch				
	A	B1	B2	totaal	% transfer totaal	A	B1	B2	totaal	% transfer totaal
Meervoudsvorming	1	0	1	2	0	1	0	0	1	0
Werkwoord	1	0	2	3	0	1	0	0	1	100
-vervoeging	1	0	2	3		0	0	0	0	
-tijd	0	0	0	0		0	0	0	0	
-vergeten	0	0	0	0		1	0	0	1	
Lidwoord	4	1	10	15	27	10	0	0	10	20

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

-teveel	1	1	4	6		4	0	0	4	
-vergeten	1	0	2	3		3	0	0	3	
-verkeerd	2	0	4	6		3	0	0	3	
Adjectief	1	0	3	4	0	3	0	1	4	0
Prepositie	2	0	1	3	0	7	0	2	9	0
-teveel	0	0	1	1		2	0	0	2	
-vergeten	0	0	0	0		2	0	0	2	
-verkeerd	2	0	0	2		3	0	2	5	
Bezitsconstructie	0	0	5	5	0	0	0	0	0	0
-bezitvuw vergeten	0	0	0	0		0	0	0	0	
-bezitvuw verkeerd	0	0	5	5		0	0	0	0	
Woordvolgorde	9	1	7	17	100	6	0	1	7	0
Pro-drop	1	0	3	4	100	0	0	0	0	0
Overig	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Totaal	19	2	33	54	46.3	28	0	4	32	9.4

Table 8: Overzicht van het aantal fouten op de schrijftoetsen in ongestuurde context op basis van bijlage 5.

Ook tabel 8 laat alle afzonderlijk gemaakte fouten zien. Het eerste wat opvalt, is dat op de meeste categorieën het aantal fouten in de Slavische groep enorm omhoog is gegaan. Het totale aantal fouten in de ongestuurde context voor de Slavische leerders is 54. Het totale aantal fouten in de Arabische groep is juist iets omlaag gegaan naar 32. Dat vind ik interessant, omdat ik eerder een hoger foutenaantal verwacht in een ongestuurde context dan in een gestuurde context.

Wat de adjectieven betreft hebben beide groepen wederom evenveel fouten gemaakt (4 om 4). In de categorieën meervoudsvorming en pro-drop maken nu de Slavische leerders meer fouten dan de Arabische leerders (respectievelijk 2 om 1 en 4 om 0 fouten). Waar in de gestuurde context de Arabische leerders nog meer fouten maakten in de categorie werkwoorden, maken nu de Slavische leerders meer fouten (3 om 1). In de gestuurde context werden door beide groepen niet heel erg veel fouten gemaakt betreffende het lidwoord, maar dit is veranderd in de ongestuurde context. Op alle dimensies (teveel, vergeten, verkeerd) en alle niveaus zijn door de Slavische cursisten fouten gemaakt. In totaal heeft deze groep 15 lidwoordfouten gemaakt (tegenover 10 voor de Arabische groep). Wederom hebben alleen de Slavische leerders moeite met de bezitsconstructies in het Nederlands. Het verschil in de woordvolgorde is niet veel veranderd. Ook in de ongestuurde context maken de Slavische cursisten veel meer fouten op dit onderdeel. De rollen zijn eveneens omgedraaid voor de categorie preposities. Had de Slavische groep in de gestuurde context nog meer fouten, in de ongestuurde context heeft de Arabische groep meer fouten gemaakt (3 om 9), waar vooral verkeerde preposities gebruikt zijn door de leerders.

In onderstaande tabel worden de fouten uit de hierboven besproken gestuurde en ongestuurde contexten samengenomen.

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

Categorie	Slavisch					Arabisch				
	A	B1	B2	totaal	% transfer totaal	A	B1	B2	totaal	% transfer totaal
Meervoudsvorming	1	0	1	2	0	1	0	0	1	0
Werkwoord	3	1	8	12	0	7	4	4	15	6.7
-vervoeging	3	0	3	6		6	4	1	11	
-tijd	0	1	5	6		0	0	3	3	
-vergeten	0	0	0	0		1	0	0	1	
Lidwoord	4	3	10	17	29.4	15	4	0	19	10.5
-teveel	1	1	4	6		4	0	0	4	
-vergeten	1	1	2	4		7	3	0	10	
-verkeerd	2	1	4	7		4	1	0	5	
Adjectief	1	0	4	5	0	3	0	2	5	0
Preposities	4	2	2	8	0	8	0	3	11	0
-teveel	0	0	2	2		2	0	0	1	
-vergeten	1	0	0	1		3	0	0	3	
-verkeerd	3	2	0	5		3	0	3	6	
Bezitsconstructie	0	3	5	8	25	0	0	0	0	0
-bezitvuw vergeten	0	1	0	1		0	0	0	0	
-bezitvuw verkeerd	0	2	5	7		0	0	0	0	
Woordvolgorde	14	4	13	31	100	10	0	2	12	0
Pro-drop	1	0	3	4	100	0	0	0	0	0
Overig	1	0	1	2	50	3	1	2	6	0
Totaal	29	13	47	89	48.3	47	9	13	69	4.3

Tabel 9: Overzicht van het aantal fouten op de schrijftoetsen in gestuurde en ongestuurde context samen op basis van bijlage 5.

Ik zal deze tabel niet uitgebreid beschrijven, want dat zou een herhaling zijn van de beschrijvingen van de vorige twee tabellen. De belangrijkste observaties voor de schrijftoetsen in het algemeen zijn:

- De Slavische groep heeft meer fouten gemaakt op de schrijftoetsen dan de Arabische groep wat ook te verwachten was op basis van het gemiddelde cijfer, respectievelijk een 7.5 en een 8.1.
- Beide groepen veel fouten maken in het Nederlandse werkwoord en lidwoord.
- Beide groepen maken veel fouten in de woordvolgorde, maar de Slavische groep maakt hierin 2.5 keer zoveel fouten als de Arabische groep.
- De Slavische leerders maken als enige fouten in de bezitsconstructies.

Een belangrijke kanttekening moet gemaakt worden met betrekking tot de verdeling van de fouten over de verschillende niveaus. Bij de Slavische groep neemt het aantal fouten toe, naarmate het niveau hoger wordt. Bij de Arabische groep neemt het aantal fouten juist af, naarmate het niveau hoger wordt. Deze tegenstrijdigheid is te verklaren door te kijken naar de verschillende groepsgrootten; De Slavische groep heeft aanzienlijk meer B2-leerders dan A- en B1-leerders (respectievelijk 6, 2 en 3), terwijl de Arabische groep juist meer A-leerders heeft in vergelijking met B1- en B2-leerders (respectievelijk 7, 3 en 4).

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

Tot zover de weergaven van de resultaten op de schrijftoetsen. Hoe staat het gesteld met de spreekvaardigheid van de cursisten. Worden dezelfde fouten gemaakt in schriftelijk en mondeling taalgebruik? In de volgende paragraaf zal de vaardigheid spreken onder de loep genomen.

6.3 Spreken

Net als de schrijftoetsen worden ook de transcripten van de interviews aan een foutenanalyse onderworpen. Zoals in paragraaf 5.1.2.2 is aangegeven, was het niet mogelijk om de data van de daadwerkelijke spreektoetsen op te nemen (de gemiddelde rapportcijfers voor deze toetsen zijn opgenomen in tabel 5 en bijlage 8). Daarom heb ik zelf 4 cursisten geïnterviewd; één Slavische cursist uit de A en B2-groep en één Arabische cursist uit dezelfde groepen. De rapportcijfers uit tabel 5 staan dus los van de gegevens die ik heb gevonden op basis van het interview. Wel mag worden aangenomen dat de cursisten die ik heb geïnterviewd representatief zijn voor hun groep.

6.3.1 Foutenanalyse op basis van de transcripten van het interview

In deze paragraaf bespreek ik de fouten die ik heb gevonden op basis van de transcripten van de interviews met de cursisten. Voor de transcripten met de codering verwijs ik naar bijlage 6. In het onderzoeksdesign heb ik bij de data-analyse al aangegeven dat een keuze moet worden gemaakt hoe de data in de transcripten geanalyseerd moeten worden, omdat de duur van de interviews variëren van ongeveer 20 tot 40 minuten. De keuze is gemaakt om alle onderdelen van het interview aan bod te laten komen om zo alle onderdelen van het interview mee te kunnen nemen in de analyse. Als extra vergelijkingsmateriaal is in bijlage 7 ook een foutenanalyse opgenomen op basis van de eerste 23 minuten van elk interview.

Categorie	A Slavisch (36 min.)	% transfer totaal	A Arabisch (38 min.)	% transfer totaal	B2 Slavisch (23 min.)	% transfer totaal	B2 Arabisch (25 min.)	% transfer totaal
Meervoudsvorming	1	0	12	0	4	0	1	0
Werkwoord	63	27	45	29.9	48	47.9	24	50
-vervoeging	42		31		24		10	
-tijd	4		1		1		2	
-vergeten	17		13		23		12	
Lidwoord	25	76	62	21	60	86.7	23	26.1
-teveel	0		5		1		1	
-vergeten	19		28		52		17	
-verkeerd	6		29		7		5	
Adjectief	1	0	9	0	4	0	3	0
Preposities	20	0	30	0	23	0	14	0
-teveel	0		3		1		2	
-vergeten	18		11		16		7	
-verkeerd	2		16		6		5	
Bezitsconstructie	2	0	2	100	0	0	3	0
-bezitvuw vergeten	1		0		0		1	
-bezitvuw verkeerd	1		2		0		2	
Woordvolgorde	24	100	52	0	41	100	23	0
Pro-drop	10	100	14	100	21	100	10	100
Overig	11	0	17	0	19	0	14	0

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

-voegwoord verget	5		3		4		4	
-overig	6		14		15		10	
<i>Totaal</i>	<i>157</i>	<i>44.6</i>	<i>243</i>	<i>17.3</i>	<i>190</i>	<i>73.2</i>	<i>116</i>	<i>24.1</i>

Tabel 10: Overzicht van het aantal fouten en de soort fouten die gemaakt zijn tijdens het interview (waarbij **niet** alle interviews **even lang** duurden).

In tabel 10 is te zien dat het aantal fouten bij de interviews veel hoger ligt dan bij de schrijftoetsen. Dit was te verwachten, omdat je bij een schrijftoets langer erover kan doen voordat je een antwoord opschrijft, terwijl je in een gesprek meteen antwoord moet geven. De Arabische A-cursist heeft veruit de meeste fouten gemaakt, maar daarbij moet worden opgemerkt dat ik hem ook het langste heb geïnterviewd. Bij de Slavische A-cursist lijkt het juist alsof ze relatief weinig fouten heeft gemaakt in vergelijking met de andere leerders. Echter, tijdens het interview heeft ze enorm veel Engels gesproken waardoor het grootste gedeelte van het transcript niet analyseerbaar was. Op B2-niveau heeft de Arabische cursist minder fouten gemaakt dan de Slavische cursist.

De categorieën waarop de meeste fouten gemaakt zijn, komen globaal overeen met de schrijftoets. Op enkele categorieën worden ongeveer evenveel fouten gemaakt door de twee groepen. Dat is het geval voor de lidwoorden (85 om 85), de preposities (43 om 44) en voor pro-drop (21 om 24). Op de andere categorieën bestaan er grotere verschillen. De Arabische groep maakt meer fouten op de meervoudsvorming (13 om 5), op de adjectieven (12 om 5), op de bezitsconstructies (5 om 2) en in de woordvolgorde (75 om 65). Alleen op de categorie werkwoorden maakt de Slavische groep aanzienlijk meer fouten (111 om 69) dan de Arabische groep.

Hoe de verschillen in fouten die in dit hoofdstuk gepresenteerd zijn geïnterpreteerd moeten worden en welke rol transfer speelt bij het verklaren van de gemaakte fouten op de schrijftoetsen en tijdens het interview, komt in het volgende hoofdstuk aan bod.

7 Interpretatie en discussie

In het vorige hoofdstuk is gekeken naar de gemiddelde rapportcijfers van de Slavische en Arabische groep op de vier vaardigheden en zijn alle fouten afzonderlijk gecategoriseerd en geteld. In dit hoofdstuk geef ik een interpretatie van de resultaten uit hoofdstuk 6 en gaan we kijken of de transferhypothese belangrijk is bij het verklaren van de verschillen in gemaakte fouten. In paragraaf 7.1 tot en met 7.8 worden per morfosyntactische categorie de bijpassende hypothesen (zoals opgesteld in paragraaf 4.6) afzonderlijk behandeld aan de hand van de resultaten uit het vorige hoofdstuk. Ook wordt er in deze paragrafen gekeken of de transfertheorie inderdaad een goede basis was voor het opstellen van dergelijke hypothesen. In paragraaf 7.9 wordt het geheel schematisch weergegeven en in paragraaf 7.10 volgen kort de conclusies op basis van deze tabel.

7.1 Meervoudsvorming

Voor de meervoudsvorming werd verwacht dat de Slavische leerders meer fouten zouden maken dan de Arabische leerders op basis van de verschillende manieren waarop in die talen een meervoud kan worden gevormd in vergelijking met het Nederlands (zie 4.4.1). Deze verwachting komt over het geheel gezien niet uit. Op twee van de drie onderdelen maken de Slavische leerders niet meer fouten dan de Arabische leerders. Alleen op het onderdeel ongestuurde context maakt de Slavische groep meer fouten. Dit moet worden gerelativeerd, omdat het hier maar om één fout meer gaat dan de Arabische groep. Over het algemeen genomen hebben de leerders weinig meervouden gebruikt. Dit is dan ook de reden dat er niet zoveel fouten in zijn gemaakt. Hypothese 1 is dan ook verworpen.

Geen van de (weinige) meervoudsfouten kan worden verklaard door transfer vanuit de moedertaal. De transferhypothese is hier dus niet van toepassing. Het type fout dat de leerders (zowel de Slavische als Arabisch) hier maakten waren te vergelijken met de fouten die Nederlandse kinderen maken die het Nederlands als hun moedertaal leren. Het betreft dan overgeneralisaties van de meervoudssuffixen *-en* of *-s*, bijvoorbeeld *winkelen*, *docents* of *bloems*. Ook was er één cursist die het onregelmatige *kinderen* verkeerd in het meervoud zette en produceerde *kinder*. Dit zijn allemaal zogenaamde ontwikkelingsfouten, een vorm van fouten die verklaard wordt door de Creatieve Constructie Hypothese (zie paragraaf 2.2.2.2).

7.2 Werkwoord

Werkwoorden leren is altijd heel lastig in een nieuwe taal. Er kunnen veel dingen mis gaan, waaronder de werkwoordsvervoeging, de tijd waarin het werkwoord gezet moet worden of de keuze of een werkwoord überhaupt moet worden gerealiseerd. Beide groepen hadden moeite met het werkwoord in het Nederlands. De verwachting was dat er geen noemenswaardig verschil zou optreden in het aantal fouten dat met het werkwoord te maken had (zie 4.4.2) omdat beide systemen van de groepen leerders in dezelfde mate afwijken van het Nederlands. Deze verwachting werd niet bevestigd; bij de gestuurde schrijfcontext bleek de Arabische groep duidelijk meer fouten te maken (14 om 9), terwijl bij het interview de Slavische cursisten juist aanzienlijk meer fouten maakten (111 om 69). Dit bijzonder hoge aantal fouten door de Slavische cursisten lijkt voornamelijk te komen door de vele koppelwerkwoorden die zijn vergeten en foutieve werkwoordsvervoegingen. Ondanks dat er niet eenduidig gesteld kon worden dat een van beide groepen meer fouten maakt met betrekking tot werkwoorden over alle

onderdelen heen, blijkt het ook niet zo te zijn dat het aantal fouten per onderdelen redelijk gelijk verdeeld is. Hypothese 2, dat beide groepen bij werkwoorden evenveel fouten maken, moet dus verworpen worden.

Op de schrijftoets was er geen sprake van transfer vanuit de moedertaal. De gegevens uit het interview laten zien dat beide groepen ongeveer evenveel negatieve transfer laten zien, namelijk in ongeveer 36% van de gevallen. Slechts kijkend naar de fouten die door de transfertheorie verklaard kunnen worden, zien we dus dat de Slavische groep nog steeds meer fouten maakt dan de Arabische groep. Het betrof hier negatieve transfer, omdat het in de Arabische en Slavische talen is toegestaan om het koppelwerkwoord weg te laten. Het ging vooral om het woordje 'is', dat meermalen werd gedeleerd. De overige fouten die werken gemaakt, kunnen als T2-ontwikkelingsfouten worden benoemd. Veelal ging het hier om het niet juist vervoegen van het werkwoord of het helemaal niet vervoegen. In een paar gevallen betrof het ook een overgeneralisatie van een regel, bijvoorbeeld dat de derde persoon enkelvoud in het Nederlands *stam+t* krijgt, maar dat gaat niet op voor werkwoorden als *kunnen* en *willen*.

7.3 Lidwoord

De hypothese die ik vooraf had opgesteld was dat de Slavische leerders meer fouten maken met het lidwoord in het Nederlands dan Arabische leerders. Over het geheel genomen moet hypothese 3 verworpen worden; de Slavische leerders maken namelijk niet meer fouten over de drie onderdelen heen. Slechts bij de schrijftoets in ongestuurde context maakten de Slavische leerders meer fouten (15 om 10).

Ondanks dit gegeven blijkt wel dat een groter percentage van de fouten van de Slavische leerders kan worden verklaard door transfer op alle dimensies (zie hypothese 3 in tabel 16). Puur kijkend naar de fouten die verklaard konden worden door de transferhypothese, zien we dat de Slavische groep wel aanzienlijk meer van deze fouten heeft gemaakt. Omdat de Slavische talen geen lidwoord kennen (zie 4.4.3.3) werd verwacht dat juist veel lidwoorden in het Nederlands werden weggelaten. Op de schrijftoets was dit aantal erg klein. In de spontane taaldata echter werden er veel lidwoorden weggelaten. Dit zijn dus allemaal uitingen van interferentie. De Arabische talen kennen wel twee lidwoorden, maar in bepaalde gevallen kan het onbepaalde lidwoord worden weggelaten (zie 4.4.3.2). Dit zag ik ook een paar keer terug in de transcripten van de Arabische cursisten en in de ongestuurde context van de schrijftoets. De andere lidwoordfouten, zoals het produceren van het verkeerde lidwoord kunnen worden gezien als T2-ontwikkelingsfouten. Uit verschillende onderzoeken blijkt namelijk dat het Nederlandse lidwoordensysteem problematisch is voor mensen met een andere moedertaal. In bijna alle gevallen waarin dit gebeurt, betreft het het lidwoord *de* dat wordt overgegeneraliseerd voor *het*, bijvoorbeeld *de huis*.

7.4 Adjectief

Wat de adjectieven betreft, was vooraf de hypothese geformuleerd dat de Slavische leerders minder fouten zouden maken in de adjectieven in het Nederlands, omdat het adjectief in de Slavische talen ook voor het substantief komt en in het Arabisch erachter (zie 4.4.4). Hypothese 4 kan slechts gedeeltelijk bevestigd worden door de data; voor de schrijftoetsen (zowel gestuurde als ongestuurde context) is er geen verschil in het aantal fouten gemaakt door beide

groepen (respectievelijk 1 om 1 en 4 om 4), maar uit de spontane taaldata blijkt wel een kleiner aantal fouten voor de Slavische groep (5 om 12).

Omdat er geen fouten optraden die verklaard konden worden door de transfertheorie is deze gedeeltelijke bevestiging eigenlijk niet zoveel waard. De transfertheorie lijkt dus geen rol van betekenis te spelen bij het verklaren van de hoeveelheid fouten bij adjectieven. Er is geen fout gemaakt waarin het adjectief achter het substantief is geplaatst door een Arabische leerder en daardoor is er ook geen transfer waargenomen. Er moet worden opgemerkt dat op de categorie adjectieven over het algemeen weinig fouten worden gemaakt door beide groepen. De fouten die wel gemaakt zijn, zijn voor beide groepen hetzelfde namelijk van het kaliber *een leuke meisje*. Dit heeft ook wederom niets te maken met transfer vanuit de moedertaal, maar met de lastige combinatie *het* en *een*. De cursisten hebben netjes de regel toegepast *adjectief+e*, maar in deze combinatie gaat die regel niet op. Dit wordt ook weer gezien als een T2-ontwikkelingsfout, een vorm die herkend wordt in de Creatieve Constructie Hypothese (zie paragraaf 2.2.2.2). Niet alleen leerders met een Slavische of Arabische moedertaal maken hier fouten mee, maar ook leerders met een andere T1.

7.5 Preposities

Omdat zowel de Slavische als Arabische talen gebruik maken van preposities die ook voor het substantief komen en dus niet veel afwijken van het Nederlands, had ik de volgende hypothese opgesteld: De Slavische leerders maken evenveel fouten in de preposities in het Nederlands als Arabische leerders. Deze hypothese 5 kan niet verworpen worden, maar hij wordt ook niet eenduidig bevestigd. Over het geheel genomen, ligt het totaal aantal fouten weer erg dicht bij elkaar (51 om 55). Op de schrijftoetsen maken de Slavische leerders meer fouten in de gestuurde context (5 om 2) en de Arabische leerders in de ongestuurde context (3 om 9). Bij het interview is het aantal fouten van beide groepen nagenoeg gelijk (43 om 44).

Omdat er geen fouten optraden die verklaard konden worden door de transfertheorie is deze gedeeltelijke bevestiging eigenlijk niet zoveel waard. De transfertheorie lijkt dus geen rol van betekenis te spelen bij het verklaren van de hoeveelheid fouten bij preposities. De meeste fouten werden gemaakt op de dimensie 'prepositie verkeerd'. De Nederlandse prepositie die het meest fout ging bij beide groepen was 'om'. Bij het interview werd juist heel vaak het lidwoord vergeten. Geen van deze fouten kan worden verklaard door negatieve transfer. Waarschijnlijk vergeten de cursisten gewoon vaak een prepositie, omdat ze op dat moment gewoon zo snel niet weten welke ze moeten gebruiken. Als ze dus een prepositie gebruiken is het vaak de verkeerde. Weinig van de preposities in het Nederlands hebben precies dezelfde betekenis als in de moedertalen van de leerders (zie. 4.4.5) Volgens Appel & Vermeer (2004) is dit ook heel gebruikelijk dat als leerders niet goed weten wat de juiste prepositie is dat ze het dan maar gewoon weglaten en dit wordt dus ook gezien als een T2-ontwikkelingsfout (zie paragraaf 2.2.2.2).

7.6 Bezitsconstructie

De hypothese die ik vooraf had opgesteld was dat de Slavische leerders evenveel fouten maken in de bezitsconstructies in het Nederlands als Arabische leerders. Over het geheel genomen kan hypothese 6 worden verworpen; de Slavische leerders maken namelijk meer fouten op de schrijftoets (8 om 0). Bij de spontane taaldata echter maakten de Arabische leerders meer fouten

(2 om 5). De reden waarom deze hypothese verworpen wordt is dat er per vaardigheid, dan wel schrijven dan wel spreken, een van de groepen relatief meer fouten maakt.

Maar een gedeelte van de fouten kan worden verklaard door de transferhypothese. Bij de Slavische groep kan 67% van de fouten verklaard worden (gestuurde context schrijven) en bij de Arabische groep kan 40% van de bezitsconstructiefouten die gemaakt zijn tijdens het interview, verklaard worden door negatieve transfer vanuit de moedertaal. Beide groepen maakten hier dezelfde fout. Het ging om een fout waarin een objectvorm hem als possessief werd gebruikt, bijvoorbeeld *hem huiswerk* (zie 4.4.6). De overige fouten waren niet te wijten aan transfer. In deze gevallen werd een verkeerd possessief gebruikt, *zijn* in plaats van *hun*. Dit gebeurde door slechts één Slavische cursist, maar wel vijf keer. Dit kan dus ook een unieke fout zijn (zie 2.2.2.2). In een enkel geval werd een verkeerde vorm geproduceerd, bijvoorbeeld *onze land* of werd het possessief gewoonweg vergeten. T2-leerders met een andere moedertaal hebben moeite met de juiste bezitsuitdrukking en deze fouten kunnen dan ook worden gezien als T2-ontwikkelingsfouten (zie 2.2.2.2). Over het algemeen hadden de beide groepen niet heel veel problemen met de bezitsconstructies in het Nederlands.

7.7 Woordvolgorde

Bij de schrijftoetsen hebben de Slavische leerders (op alle niveaus) veel meer fouten gemaakt in de woordvolgorde dan de Arabische cursisten voor zowel de gestuurde (14 om 5) als de ongestuurde context (17 om 7). Dit kwam overeen met wat er in hypothese 7 gesteld was. De Slavische leerders hebben echter tijdens het interview minder fouten gemaakt dan de Arabische leerders (65 om 75), waardoor over het geheel genomen er slechts gedeeltelijke bevestiging van hypothese 7 is.

Kijkend naar de transferhypothese zien we dat alle fouten met betrekking tot woordvolgorde bij de Slavische leerders gezien kunnen worden als veroorzaakt door negatieve transfer, omdat de Slavische talen geen vaste woordvolgorde kennen. De fouten die de Arabische leerders hebben gemaakt zijn denk ik niet te verklaren door transfer, omdat de zinnen wel in een Nederlandse volgorde staan, maar de “extra” woordjes zijn vaak het probleem: Het gaat in alle gevallen om woordjes als *te*, *iets*, *goed*, etc. die niet op de juiste plek in de zin staan. De fouten die ik voor de Arabische leerders verwachtte traden niet op, bijvoorbeeld dat de plaats van het werkwoord in een bijzin niet aan het einde staat. Dit komt doordat er nagenoeg geen complexe zinnen geuit zijn, waardoor dit ook niet fout kan gaan.

7.8 Pro-drop

De volgende hypothese was voor de categorie pro-drop opgesteld: Slavische leerders maken evenveel fouten met het realiseren van pronomina in het Nederlands als Arabische leerders. Beide talen kennen het verschijnsel pro-drop en kunnen dus expliciete subjecten weglaten, wat in het Nederlands niet mogelijk is. Over het geheel genomen moet hypothese 8 verworpen worden; de Slavische leerders maken namelijk veel meer fouten over de drie onderdelen heen. Bij de schrijftoets in de gestuurde context werden er geen subjecten weggelaten en kwam pro-drop dus in beide groepen niet voor.

Het is logisch dat de fouten die gemaakt zijn op dit onderdeel, allemaal verklaard worden door de transferhypothese, omdat het contrast tussen enerzijds de Slavische en Arabische talen en het

Nederlands heel duidelijk is. Als het subject in een Nederlandse zin niet wordt gerealiseerd terwijl dat wel moet in die bepaalde context en in de moedertaal van de cursisten kan dit weggelaten worden, dan is er per definitie sprake van negatieve transfer (zie 2.2.2.3). Dit verschijnsel werd dus gewoon meer verkeerd gedaan door de Slavische leerders.

7.9 Hypotheses aannemen of verwerpen en mate van transfer

In de paragrafen 7.1 tot en met 7.8 zijn de hypothesen geïnterpreteerd en is de invloed van de transferhypothese besproken. De belangrijkste gegevens worden nog eens overzichtelijk gepresenteerd in tabel 11.

	Hypothese	Aannemen of verwerpen	Mate van transfer	
			Slavisch	Arabisch
Hypothese 1 Verworpen	De Slavische leerders maken meer fouten dan de Arabische leerders in de meervoudsvorming van substantieven in het Nederlands.	Schrijven -gestuurd: S = A (0-0) -ongestuurd: S > A (2-1) Interview: S < A (5-13)	Schrijven -gestuurd: 0% -ongestuurd: 0% Interview: 0%	Schrijven -gestuurd: 0% -ongestuurd: 0% Interview: 0%
Hypothese 2 Verworpen	De Slavische leerders maken evenveel fouten als de Arabische leerders die betrekking hebben op het werkwoord.	Schrijven -gestuurd: S < A (9-14) -ongestuurd: S > A (3-1) Interview: S > A (111-69)	Schrijven -gestuurd: 0% -ongestuurd: 0% Interview: 36.0%	Schrijven -gestuurd: 0% -ongestuurd: 100% Interview: 36.2%
Hypothese 3 Verworpen	De Slavische leerders maken meer fouten met het lidwoord in het Nederlands dan Arabische leerders.	Schrijven -gestuurd: S < A (2-9) -ongestuurd: S > A (15-10) Interview: S = A (85-85)	Schrijven -gestuurd: 50% -ongestuurd: 27% Interview: 83.5%	Schrijven -gestuurd: 0% -ongestuurd: 20% Interview: 22.4%
Hypothese 4 Gedeeltelijk bevestigd	De Slavische leerders maken minder fouten met het adjectief in het Nederlands dan Arabische leerders.	Schrijven -gestuurd: S = A (1-1) -ongestuurd: S = A (4-4) Interview: S < A (5-12)	Schrijven -gestuurd: 0% -ongestuurd: 0% Interview: 0%	Schrijven -gestuurd: 0% -ongestuurd: 0% Interview: 0%
Hypothese 5 Niet verworpen	De Slavische leerders maken evenveel fouten in de preposities in het Nederlands als Arabische leerders	Schrijven -gestuurd: S > A (5-2) -ongestuurd: S < A (3-9)	Schrijven -gestuurd: 0% -ongestuurd: 0%	Schrijven -gestuurd: 0% -ongestuurd: 0%

		Interview: S ≈ A (43–44)	Interview: 0%	Interview: 0%
Hypothese 6 Verworpen	De Slavische leerders maken evenveel fouten met de bezitsconstructies in het Nederlands als Arabische leerdes.	Schrijven -gestuurd: S > A (3–0) -ongestuurd: S > A (5–0) Interview: S < A (2–5)	Schrijven -gestuurd: 67% -ongestuurd: 0% Interview: 0%	Schrijven -gestuurd: 0% -ongestuurd: 0% Interview: 40%
Hypothese 7 Gedeeltelijk bevestigd	Slavische leerders maken meer fouten in de zinsvolgorde van het Nederlands dan Arabische leerders.	Schrijven -gestuurd: S > A (14–5) -ongestuurd: S > A (17–7) Interview: S < A (65–75)	Schrijven -gestuurd: 100% -ongestuurd: 100% Interview: 100%	Schrijven -gestuurd: 0% -ongestuurd: 0% Interview: 0%
Hypothese 8 Verworpen	Slavische leerders maken evenveel fouten met het realiseren van pronomina in het Nederlands als Arabische leerders.	Schrijven -gestuurd: S = A (0–0) -ongestuurd: S > A (4–0) Interview: S > A (31–24)	Schrijven -gestuurd: 0% -ongestuurd: 100% Interview: 100%	Schrijven -gestuurd: 0% -ongestuurd: 0% Interview: 100%

Tabel 11: Overzicht aangenomen/verworpen hypothesen en de mate waarin de fouten verklaard kunnen worden door transfer⁴.

7.10 Conclusie

Als er wordt teruggekeken op het onderzoek dan is uit tabel 11 waar te nemen dat geen enkele hypothese volledig wordt bevestigd. De twee hypothesen die gedeeltelijk bevestigd worden zijn hypothese 4 (dat Slavische leerders minder fouten maken met betrekking tot adjectieven) en hypothese 7 (dat Slavische leerders meer fouten maken met betrekking tot zinsvolgorde). In het geval van hypothese 4 wordt deze bevestigd door de data uit het interview. In het geval van hypothese 7 vindt bevestiging juist plaats in de data van de schrijftoetsen. Ook de rol van de transfertheorie in de onderbouwing van beide hypothesen wisselt sterk. Hypothese 4 lijkt totaal niet te worden ondersteund door daadwerkelijke negatieve transfer, terwijl bij hypothese 7 alle fouten van de Slavische leerders door interferentie lijken te komen.

Kijkend naar de laatste twee kolommen van tabel 11 kunnen we ons afvragen of de transfertheorie wel zo'n belangrijke rol speelt bij het verklaren van gemaakte fouten door volwassen Slavische en Arabische leerders. Zo bleek de transferhypothese zelfs helemaal geen fouten te kunnen verklaren voor de meervoudsvorming, adjectieven en preposities. Bij andere categorieën, zoals bij woordvolgorde en pro-drop, werd transfer wel als mogelijke verklaring gezien, maar is er niet gekeken naar andere mogelijke verklaringen, zoals T2-

⁴ De transferpercentages in deze tabel zijn gebaseerd op de transferpercentages uit de eerdere tabellen 7 tot en met 10.

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

ontwikkelingsfouten of unieke fouten, waardoor de rol van transfer hier waarschijnlijk overschat is.

Bij hypothese 3 speelt de transferhypothese juist een bijzondere rol. De hypothese werd, zoals te zien is paragraaf 7.3, verworpen. Uit de data kwam niet duidelijk naar voren dat Slavische leerders meer fouten maken dan Arabische leerders bij het gebruik van lidwoorden in het Nederlands. Kijken we echter puur naar de fouten die door de transfertheorie verklaard kunnen worden dan valt op dat op alle onderdelen (zowel gestuurde en ongestuurde context schrijftoets als interview) het aantal fouten van de Slavische groep groter is dan die van de Arabische groep. Deze hypothese geeft dan ook goed aan wat het ‘probleem’ is; een groter verschil tussen de moedertaal (T1) en het Nederlands (T2) leidt mogelijk tot meer negatieve transfer en dus transfergerelateerde fouten, maar niet per definitie tot meer fouten in het algemeen.

Met betrekking tot interferentie vallen verder enkele zaken op:

- Sommige morfosyntactische categorieën lenen zich mogelijk meer voor negatieve (en positieve) transfer dan andere categorieën.
- Fouten die gemaakt zijn door Slavische leerders kunnen in hogere mate verklaard worden door de transfertheorie dan de fouten van de Arabische groep.
- Interferentie lijkt een belangrijkere rol te spelen in spreektaal dan in schrijftaal.

De uitkomsten van het onderzoek zijn geïnterpreteerd. Hoofdstuk 8 vat de belangrijkste conclusies nog eens samen. Bovendien worden de tekortkomingen van dit onderzoek besproken en worden enkele punten ter discussie gesteld. Eveneens worden enkele aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

8 Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk zullen de belangrijkste conclusies van deze scriptie gepresenteerd worden, evenals de beperkingen van mijn onderzoek en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek op dit gebied.

In deze scriptie is gekeken naar de volgende hoofdvraag:

- In welke mate kunnen de eventuele verschillen in fouten, die gemaakt worden door volwassen sprekers van Arabische en Slavische talen bij het leren van Nederlands als tweede taal, verklaard worden door de transferhypothese?

Als belangrijkste conclusie kan ik stellen dat op basis van de resultaten van mijn onderzoek de transfertheorie niet een hele belangrijke rol speelt in het verklaren van de fouten die gemaakt worden in morfosyntactische categorieën door volwassen Slavische en Arabische NT2-leerders. Van de hypothesen die opgesteld waren op basis van de transfertheorie is geen enkele volledig ondersteund door mijn data en in de meeste gevallen moesten ze op basis van de data worden verworpen. Dit kan komen door enkele beperkingen van mijn onderzoek.

Mijn onderzoek was gebaseerd op relatief weinig data. Ten eerste beschikte ik maar over een beperkte groep leerders (25 in totaal). Bij zulke relatief kleine groepen kunnen individuele verschillen een belangrijke invloed uitoefenen op het resultaat. Ten tweede bestond de data slechts uit één schrijftoets (voor alle cursisten) en één interview (voor 4 representatieve cursisten). In dit onderzoek speelt subjectiviteit een belangrijke rol. Het beoordelen van fouten in de tussentaal van de leerders is in hoge mate gebaseerd op persoonlijke invulling. Vaak kan een foutieve zin op meerdere manieren welgevormd worden gemaakt. Tevens blijft het heel moeilijk om te bepalen of een fout nu daadwerkelijk uit interferentie voortkomt. Een belangrijk gerelateerde issue in deze scriptie is de focus op één theorie. Van fouten is beoordeeld of ze verklaard kunnen worden vanuit de transfertheorie. Hierbij is niet gekeken naar mogelijke concurrerende theorieën die deze fout ook zouden kunnen verklaren. Het is dus niet duidelijk of een fout die is aangemerkt als ‘transferfout’ ook daadwerkelijk voortkomt uit interferentie. Op basis van deze laatste mogelijke tekortkoming zou een algemeen advies zijn om in de toekomst niet slechts vanuit één theoretisch perspectief te kijken naar tweede-taalverwerving, maar vanuit meerdere concurrerende perspectieven tegelijkertijd om zo te kunnen bepalen welke nu relatief de grootste rol speelt en hoe ze elkaar beïnvloeden.

Enkele belangrijke observaties uit mijn onderzoek die mogelijk interessant zijn voor toekomstig onderzoek zijn hieronder uiteengezet: Ten eerste bleek uit de afgenomen vragenlijst dat veel leerders een redelijke kennis hebben van andere talen, zoals van het Engels, Frans en Duits. Omdat deze talen dicht bij het Nederlands staan dan de Slavische en Arabische talen, heeft de kennis van deze talen mogelijk een invloed gehad op het leren van het Nederlands als tweede taal. In onderzoek wordt vaak geen rekening gehouden met deze ‘verstorende’ factoren. Vooral bij onderzoek naar hoogopgeleide volwassen NT2-leerders is dit een belangrijke factor om rekening mee te houden. Ten tweede bleek uit het onderzoek dat sommige morfosyntactische categorieën zich mogelijk meer lenen voor negatieve (en positieve) transfer dan andere categorieën. Vervolgonderzoek zou kunnen kijken naar de onderliggende redenen van deze

Wijst je moedertaal je de weg in de T2?

verschillen en mogelijk ook in hoeverre de transfertheorie een rol speelt op andere gebieden, zoals de fonologie en de semantiek. Ten derde viel het op dat fouten die gemaakt zijn door Slavische leerders in hogere mate verklaard konden worden door de transfertheorie dan de fouten van de Arabische groep. Voor de schrijftoets in de gestuurde context was dat 51% van de fouten (tegen 0% voor Arabische leerders). Voor de ongestuurde context was dat 46.3% om 6.3% en voor de spontane taaldata 59.7% om 19.5%. Wat precies de onderliggende reden is voor dit relatief grote verschil is onduidelijk. Mogelijk kan vervolgonderzoek hier een antwoord op vinden. Ten slotte blijkt interferentie een belangrijkere rol te spelen in spreektaal dan in schrijftaal. Tijdens een schrijftoets heb je genoeg tijd om je antwoorden nog eens over te lezen en om na te gaan of je alle regels die je geleerd hebt, hebt toegepast. Dit kan niet tijdens een interview waar je meteen een antwoord moet geven op de vragen van de interviewer. In vervolgonderzoek zou het verschil tussen deze twee vaardigheden dan ook in het oog gehouden moeten worden.

Met betrekking tot de maatschappelijke bijdrage van dit onderzoek is die vooral te vinden in de onderwijscomponent. Enkele onderzoekers hebben gesteld dat vanwege de rol die moedertalen kunnen spelen bij het leren van een tweede taal, de contrasten tussen de T1 en de T2 bepalend moeten zijn voor het onderwijscurriculum, tenminste voor hoogopgeleide volwassen leerders (Appel & Van Kalsbeek, 2001; Beheydt, 2001; Hiligsmann & Wenzel, 2001). Uit mijn onderzoek komt dit helemaal niet zo sterk naar voren. Dit kan natuurlijk liggen aan eerder genoemde beperkingen, maar op basis van dit onderzoek zou ik voorzichtig zijn bij een te sterke relatie tussen de T1 en de T2 aan te nemen.

Dus 'wijst je moedertaal je de weg in de T2?' Uit mijn scriptie blijkt dat de T1 zeker niet de enige wegwijzer is op weg naar T2-beheersing en waarschijnlijk ook niet de belangrijkste....

Bibliografie

- Appel, R. & A. van Kalsbeek (2001). 'Contrasten over contrasten? De discussie over de rol van contrastiviteit in het onderwijs Nederlands als vreemde taal'. In: G. Elshout e.a. (red.) *Perspectieven voor de internationale neerlandistiek in de 21ste eeuw. Handelingen Veertiende Colloquium Neerlandicum*, p. 363-373
- Appel, R. & A. Vermeer (2000). Tweede-taalverwerving en simultane taalverwerving. In: S. Gilles, A. M. Schaerlaekens (red.). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Appel, R. & A. Vermeer (2004). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters
- Beheydt, L. (2001). In: G. Elshout e.a. (red.) *Perspectieven voor de internationale neerlandistiek in de 21ste eeuw. Handelingen Veertiende Colloquium Neerlandicum*, p. 337- 352
- Booij, G. E. & A. van Santen (1998). *Morfologie, de woordstructuur van het Nederlands*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education
- Brown, R. (1976). *A first language: the early stages*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Cook, V.J. & M. Newson (2007). *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing
- Craats, I. van de (1996). Hier is woont een van mijn vader vriend woont hier: een meervoudige casestudie naar de verwerving van woordvolgorde en functionele categorieën door volwassen tweede-taalleerders. In: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 53, p. 145-157
- Craats, I. van de, N. Corver, R. van Hout (1998). De wet van behoud van structuur: verwerving van de possessief in een tweede taal. In: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 58, p. 137-147
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Mathers. In: *Working Papers on Bilingualism* 19, p. 197-205.
- Cummins, J. (2000a). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Pearson Education
- Erwin, W. M. (1963). *A Short Reference Grammar of Iraqi Arabic*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Erwin, W. M. (1969). *A Basic Course in Iraqi Arabic*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Franks, S. (1995). *Parameters of Slavic Morphosyntax*. Oxford: Oxford University Press.
- Frijn, J. & G. De Haan (1990). *Het Taallerend kind*. Dordrecht: ICG Publications
- Haeseryn, W. J. M., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Tweede geheel herziene druk. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff/Wolters Plantyn.

- Harrell, R. S. (1962). *A Short Reference Grammar of Moroccan Arabic*. Georgetown University.
- Hiligsmann Ph. & V. Wenzel (2001). 'Contrastief taalonderzoek: nuttig, nodig of overbodig?' In: G. Elshout e.a. (red.) *Perspectieven voor de internationale neerlandistiek in de 21ste eeuw. Handelingen Veertiende Colloquium Neerlandicum*, p. 317-336.
- Holes, C. (1995). *Modern Arabic: Structures, Functions and Varieties*. New York: Longman
- Houwer, A. de (2005). Early bilingual acquisition: focus on morphosyntax and the separate development hypothesis. In: J. Kroll e.a. (eds.) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, p. 30-48
- Kerstens, J., E. Ruys, M. Trommelen & F. Weerman (1997). *Plato's Problem: Een inleiding in de generatieve taalkunde*. Bussum: Coutinho
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. London: Longman
- Krashen, S. D. (1989). *Language acquisition and language education: extentions and applications*. New York: Prentice Hall International
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Larsen-Freeman, D. & M. H. Long (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman
- Meisel, J. (2004). The bilingual Child. In: Tej K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds.) *The Handbook of Bilingualism, USA/UK/Australia*: Blackwell Publishing, p. 91-113
- Mitchell, R. & F. Myles (2004). *Second language learning theories*. Londen: Hodder Arnold.
- Nortier, J.M. (2009, te verschijnen). *Nederland Meertalenland: feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant
- Otten, R. (1983). *Basiswoordenboek van het Marokkaans-Arabisch: Marokkaans-Arabisch- Nederlands / Nederlands-Marokkaans-Arabisch*. Muiderberg: Coutinho
- Otten, R. & Jan Jaap de Ruiter (1991). De Marokkanen. In: *Talen in Nederland. Een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Onder redactie van Jan Jaap de Ruiter.
- Ruiter, J. (1989). *Young Maroccans in the Netherlands: an integral approach to their language situations and acquisition of Dutch*. Utrecht: dissertatie, Rijksuniversiteit te Utrecht.
- Ryding, K. C. (2005). *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoetzer, W. (1997). *Arabische grammatica in schema's en regels*. Bussum: Coutinho
- Timberlake, A. (2004). *A Reference Grammar of Russian*. UK: Cambridge University Press

Websites

Centraal Bureau voor de Statistiek

<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=71888NED&D1=a&D2=1-2&D3=1-7&D4=0&D5=1&HD=0902031435&HDR=G4,G3,T&STB=G1,G2>

<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=70693ned&D1=a&D2=a&D3=0,7,13,15,33-34,38,43,45,48,52,57&D4=0&D5=1&HD=081021-0905&HDR=G4,G3,G2&STB=G1,T>