

Fouten maken mag in tweede taalontwikkeling!

FELICITY DE VRIES & MARJOLIYN VERSPOOR

De auteurs doen verslag van hun onderzoek naar fouten in schrijftteksten Engels op verschillende taalvaardigheidsniveaus. Zij maken daarbij een onderscheid tussen verschillende typen schrijffouten, namelijk lexicale fouten, spelfouten, mechanische fouten (hoofdletters en spaties), fouten in de woordvolgorde en interpunctiefouten. Uit het onderzoek blijkt onder meer dat het aantal fouten snel daalt, de invloed van het Nederlands op het Engels snel afneemt, en dat middelbare scholieren op lexicaal niveau langer en meer fouten maken dan op grammaticaal niveau.

Hoe ontwikkelt een beginnende leerder van het Engels zich in de loop der tijd tot een meer gevorderde taalgebruiker? In ons onderzoek proberen we deze vraag te beantwoorden door te kijken naar het soort taalfouten op de verschillende niveaus.

Voorbeeld 1: beginnende leerder

i have fun op school. i have friends. the lunsch is late. the school light in Almere. the school is big. i like free hours of food the teachers are funny. of the classrooms are beatheful. i like wiskunde, englich, informatica, musik end gym. i weet nothing more.

Voorbeeld 2: meer gevorderde leerder

While I was on vacation in Spain, I was hanging out in a disco, which was situated in the left corner of the camping, next to the swimming pool. While I was standing against the wall, I was looking at a pretty girl, who was just hangin' out in the middle of the disco. She looked very nice, but I was too shy to walk over. I just left them alone. Eventually, while I was enjoying a drink, the girl came to me and asked me if I had any friends.

De leerders in ons onderzoek zijn scholieren uit de eerste en derde klas vwo, die Engels leren. Het Engels taalvaardigheidniveau varieert van heel laag (vrijwel geen tekst, of bijna alleen Nederlandse woorden), tot vrij hoog (gebruik van complexe grammaticale structuren, een groot vocabulaire en gebruik van authentic Engels).

In het onderzoek kijken we naar de geproduceerde fouten (taalgebruik dat een moedertaalspreker als incorrect bestempelt) op verschillende taalvaardigheidsniveaus. De gebruikte foutencategorieën zijn: lexicale fouten, spelfouten, mechanische fouten (hoofdletters en spaties), fouten in de woordvolgorde en interpunctiefouten.

Het onderzoek is gedaan tegen de achtergrond van *Usage Based Theory* (UBT), een theorie die ervan uitgaat dat bij het leren van een taal gebruik wordt gemaakt van algemene cognitieve vaardigheden en dat het leren van een taal in beginsel hetzelfde is als het leren van, bijvoorbeeld, lopen, met vallen en opstaan. Hieronder zal dieper op UBT in worden gegaan.

Achtergrond

UBT wordt uitgebreid behandeld in Robinson & Ellis (2008). Hier geven wij een korte samenvatting. UBT stelt onder andere dat het leren van een taal het resultaat is van het gebruik van algemene cognitieve vermogens. Daarmee verschilt het leren van een taal niet wezenlijk van het leren van andere vaardigheden. Eerst worden patronen herkend in wat je om je heen hoort en ziet, waarna deze worden generaliseerd naar andere situaties.

Bovendien is er volgens deze theorie geen duidelijke grens tussen het lexicon en de grammatica, maar is er sprake van een continuüm. Dit continuüm strekt zich uit van simpele lexicale woorden (paard, maken), via idiomen en 'simpele' constructies (iets onder de knie krijgen, iemand in de gaten houden) tot abstracte constructies (zij gaven hem een prijs; geven vereist een ditransitieve constructie waarbij iemand iets aan iemand anders geeft) (Bybee, 2008). Het netwerk dat de leerder opbouwt bestaat uit fonologische associaties (vorm), semantische (betekenis) en pragmatische (context) associaties. Dit netwerk omvat zowel wat men traditioneel het lexicon en de grammatica noemt.

Een andere zeer belangrijke aanname van UBT is dat frequentie zeer belangrijk is in het (correct) leren van een (tweede) taal. Hoe vaker een leerder iets krijgt aangeboden (input), liefst in verschillende contexten, en hoe vaker hij het gebruikt in zijn taal (out-

put), des te eerder/beter hij het zal leren. Bovendien zal een leerder bij het vaker horen en gebruiken van een bepaalde constructie deze als geheel gaan leren, dus niet als losse woorden opslaan en ophalen uit het geheugen, maar als chunk. Deze chunks zijn erg belangrijk voor het vloeiend gebruiken van een taal (MacWhinney, 2008; Bybee, 2008).

Het verschil tussen het leren van een eerste en een tweede taal is dat tweede taalleerders al een taalsysteem hebben en de kennis daarvan zullen gebruiken bij het aanleren van de tweede taal, wat resulteert in zogenoemde transferfouten (Bybee, 2008).

In het onderzoek zijn uiteindelijk vier taalvaardigheidsniveaus met elkaar vergeleken.¹

Op basis van de gebruikte literatuur verwachten we dat de totale hoeveelheid fouten zou afnemen. Bovendien verwachtten we dat leerlingen fouten maken in het subsysteem van de taal waar ze op dat moment mee bezig zijn. Bijvoorbeeld de leerling in Voorbeeld 1 heeft hele korte, eenvoudige zinnestelsels waar op zinsniveau nog niet veel fout kan gaan, maar er zijn vooral veel fouten in het gebruik van woorden en hoe ze gespeld moeten worden zoals lunsch en beatheful. In Voorbeeld 2 worden ook niet veel fouten gemaakt op zinsniveau, maar hier zijn wel enkele woorden misschien niet helemaal fout, maar wel enigszins op een Nederlandse manier gebruikt, bv. camping in plaats van campground en standing in plaats van leaning. Bovendien wordt de chunk 'hanging out' twee keer gebruikt en de tweede keer minder gepast.

Zoals Verspoor, Lowie en van Dijk (2008) beargumenteren, is fouten maken een onderdeel van het leerproces. Leerders zullen fouten maken bij nieuwe woorden, uitdrukkingen of constructies die ze nog niet kennen of beheersen, maar nadat hun kennis bevestigd wordt, zullen ze minder vatbaar zijn voor fouten in een bepaald subsysteem. Bovendien verwachten we dat naarmate de leerder de tweede taal meer beheerst, de hoeveelheid

transferfouten zal afnemen. UBT stelt dat de invloed van de eerste taal groter is bij een lagere taalvaardigheid van de te leren taal, dan op een hoger taalniveau. Fonologische taalfouten (bijvoorbeeld fonetisch gespelde woorden zoals ‘piepel’(people)) zouden af moeten nemen als de taalvaardigheid toeneemt. En ook semantische transfer op woordniveau (waarbij woorden letterlijk vertaald worden waar dat niet kan, zoals ‘a long boy’) zou af moeten nemen als het taalniveau toeneemt.

De studie

Doel van het onderzoek is inzicht krijgen in de taalontwikkeling van het Engels van vwo-leerlingen door te kijken naar welk soort fouten op welk niveau worden gemaakt en daar implicaties voor het onderwijs uit te distilleren.

Deelnemers

Om een zo groot mogelijke spreiding van taalvaardigheidsniveaus te bereiken zijn deelnemers van verschillende soorten scholen gevraagd teksten te schrijven. Dit zijn zowel gewone middelbare scholen als scholen waar tweetalig onderwijs (TTO) wordt aangeboden. De leerlingen zitten in de eerste en derde klas van het voorgezet onderwijs, op vwo- en gymnasiumniveau. Het gaat in totaal om 485 vwo-scholieren. Hun leeftijden variëren van twaalf tot vijftien jaar oud. De Cito-scores van de leerlingen zijn erg hoog (gemiddeld 545). Op de basisschool hebben de leerlingen geen tot weinig (één uur in de week gedurende twee jaar) Engelse les gehad. De meeste leerlingen hebben uitgebreid toegang tot Engelstalige media, zoals muziek, films, computerspellen enzovoort. Er doen echter ook een aantal klassen mee van reformato-rische scholen; deze leerlingen maken (veel) minder gebruik van deze media.

Materialen

De leerlingen kregen via de computer de opdracht om een korte tekst te schrijven van ongeveer 150 woorden. De eerstejaars is gevraagd over hun nieuwe school te schrijven, over hun ervaringen, hun vrienden en hun docenten op hun nieuwe school. De derdejaars is gevraagd over hun vakantie te schrijven, waarbij ze ook hun fantasie mochten gebruiken. De schrijfpdracht verschilde omdat leerjaar 3 verondersteld was al meer gevorderd te zijn in het Engels. Voor leerjaar 1 is de eenvoudigste opdracht genomen die te bedenken was want een aantal leerlingen had pas enkele weken Engels gehad. De teksten zijn op de computer geschreven en via internet naar de onderzoekers gestuurd. Er zijn 249 teksten van eerstejaars scholieren en 236 van derdejaars.

Procedure

Een groep van acht experts heeft de teksten holistisch beoordeeld op taalvaardigheid en heeft ze ingedeeld op een schaal van nul tot zes. Deze schaal is niet van te voren vastgesteld, maar ontstond tijdens het beoordelen van de teksten. De beoordelaars zijn leraren Engels, een aantal heeft Engels als hun moedertaal, een aantal niet. Daarnaast zijn de leraren ook taalkundigen (in opleiding). Om de teksten te beoordelen hebben de beoordelaars naar een combinatie van verschillende variabelen gekeken, zoals zinscomplexiteit, het gebruik van werkwoordtijden, creativiteit in het gebruik van vocabulaire en syntaxis, het gebruik van collocaties enzovoort. Elke tekst is besproken totdat er overeenstemming werd bereikt tussen de beoordelaars. Naderhand zijn de zeven niveaus die zijn ontstaan, gekalibreerd met de niveaus van het Europees referentiekader (ERK).

De volgende stap was het identificeren van de fouten en deze in te delen in een van de zes categorieën. Deze categorieën zijn: lexica-cale fouten, spelfouten, mechanische fou-

ten (hoofdletters en spaties), grammaticale fouten, fouten in interpunctie en fouten in de woordvolgorde. Hierbij is de volgende definitie van ‘fout’ gebruikt: een fout is dat wat een moedertaalspreker als incorrect beschouwt. Het identificeren en classificeren is uitgevoerd door drie onafhankelijke beoordelaars en de onderlinge overeenstemming was wederom zeer hoog.

Lexicale fouten zijn fouten op woordniveau. Het zijn vooral fouten die ontstaan door het gebruik van een verkeerd woord, onder andere doordat het Nederlandse woord letterlijk wordt vertaald. Deze categorie bevat fouten op woordniveau, evenals fouten op chunkniveau. Aangezien er (op dit moment nog) geen indeling bestaat die een geschikt onderscheid maakt tussen de verschillende tussenliggende niveaus, hebben we er voor gekozen om de chunks onder te brengen bij de lexica-cale fouten. Een *spelfout* definiëren wij als een fout die ontstaat doordat het doelwoord verkeerd wordt gespeld. Er zijn verschillende oorzaken voor deze fouten. *Mechanische fouten* zijn fouten in het gebruik van hoofdletters en spaties. *Grammaticale fouten* zijn fouten in het gebruik van grammatica. Dit kan zijn op woordniveau, op chunkniveau of op zinsniveau. *Woordvolgordefouten* zijn fouten in woordvolgorde binnen een zin. Bijvoorbeeld: ‘It was [overthere] [very nice]’ (it was [very nice] [over there]). *Interpunctiefouten* zijn fouten in interpunctie, zoals het gebruiken van een komma in plaats van een punt of het geheel weglaten van interpunctie. De categorie *overige fouten* bevat alle fouten die niet in de andere (sub)categorieën konden worden ingedeeld.

Tabel 1 geeft deze categorieën en de kleinere subcategorieën weer. In de rechter kolom staat of het wel of niet een ‘transfer’ fout betreft.

Nadat alle teksten waren geanalyseerd en alle fouten waren ingedeeld in de verschillende (sub)categorieën moesten er nog een

aantal aanpassingen worden gedaan om betrouwbare resultaten te verkrijgen na de statistische analyses.² Om een betrouwbare ANOVA-analyse uit te voeren is het noodzakelijk dat de groepen leerlingen per taalniveau ongeveer gelijk zijn. Hierdoor was het nodig om niveaus 0 en 1 samen te voegen, en ook niveaus 4, 5 en 6 zijn samengevoegd.

Tot slot moest er nog aan de eis van het minimum aantal woorden per te analyseren tekst worden voldaan. Het minimum aantal woorden was 25. Teksten die uit minder dan 25 woorden bestaan werden uitgesloten van de analyse. Dit kwam neer op 8% van het totaal aantal teksten.

De RuG vaardigheidsniveaus zijn ook gekalibreerd met de taalvaardigheidsniveaus uit het Europees referentiekader (ERK). In tabel 2 is te zien hoe de verschillende niveaus zich tot elkaar verhouden.

Hier volgen voorbeelden van vier taalvaardigheidsniveaus in ons onderzoek.

Niveau 1

I going to school with the bus. The school is very big. I am much new friends. The teachers are friendly. My English teachers is De Vries. My mentrix is miss Janssen. She gives history. I am very much homework. I train very much words. My friends lives in different places. My friends are 12 and 13 years old. My twinsister have too very much friends. The lessons are not easy. I have not time for my hobbies. Three of my old friends have time to play. I not. Som of the homework is very easy. Som of my homework is not easy. I learn sometimes to nine o'clock. Sometimes tot seven o'clock. My father help my with my homework. Not of my old friends is on this school. They are in Amsterdam on school. There is not tto.

TYPE FOUT	VOORBEELDEN	TRANSFER
LEXICAAL		
Nederlands woord	Wegenwacht; ik; camping.	Ja
Half Nederlands, half Engels	Biken; to same; myn.	Ja
Verkeerd woord	A long boy; it's well funny; it are my new shoes; the tent flew on fire; he grabbed himself together.	Ja
Verkeerd voorzetsel	I've been in Spain; I'm on this school now.	Ja
Semantisch gerelateerd woord	It's very happy there; but during I was shooting...	Nee
Overig	A (I) like, the school light (lies)...	Nee
SPELLING		
Half Nederlands, half Engels	Swimming; shijning, musik.	Ja
Fonetisch gespeld	Fransé, to hef, piepel.	Ja
Gelijke woorden	To/too; see/sea; there/their.	Nee
Lastige woorden	Awfull; always; know/now.	Nee
Moeilijke woorden	Depend, teacher; exciting.	Nee
Overig	Heelo; specail; holidiay.	Nee
MECHANISCHE FOUTEN		
Spatiefouten	Olivetree; strawberryriver	Ja
Hoofdletters	Biology; france; i.	Nee
GRAMMATIC		
Letterlijke vertaling van Nederlandse constructies	I found a lot of the lottery; a shark was escaped; the belly of the bear.	Ja
Apostroffouten	Weve; do'nt.	Nee
Werkwoordfouten	I have not a good view.	Nee
Overig	I have much friends; a island; teeths.	Nee
WOORDVOLGORDE		
	I go on the train to school; I have new friends made.	Ja
INTERPUNCTIE		
Verkeerd gebruik van komma's	I went on holiday with my whole family, we went to a camping and slept in a tent.	Nee
Samengesmolten zinnen	The school is big I like free hours of food.	Nee
Fragmentzinnen	But at the end, when we went back.	Nee
OVERIGE FOUTEN		
	I was very happy with my to see my class; Ilooked.	Nee

Tabel 1. (Sub)categorieën van fouten en voorbeelden

Niveau 2

I think this is my fifth week at school. And I've made new friends. I liked them. I've know them better now. That's very nice. The new teachers are very nice and I liked them. The school is very big a much bigger than my old school. And every lesson is in a other room. That's also different. But now it is normally. I can now speak better English because almost every lesson is in English and than you will learn it very quickly. This holiday I've been in Londen and I can understand some words not every thing. But now I see that I'll learn very quickly English. I can it not so good but I know more words now. In a English restaurant I can read a much of the menu. The other students speak also very good English in my opinion.

Niveau 3

Hello, my new school is X. It's a very big school, but it is very fine here. My classmates are fine and the teachers are good for us. My choice for this school: it is a very big but a very fine school,

the teachers are good en fine and my classmates are very fine to me. The lessons are great. Sometimes are the lessons boring! Example painting, history and music lessons, but singing in the music lessons are fine! I have got one best friend, she is younger than me! I'm very young, but she is younger and that is fine for me! I can childrens' of this school and that is fine! My classmates are my friends, they are fine en good. I am fine with my choice for this school, it is here great and fantastic! I love this school very much! It is a very very good school and that is fine. The lessons are fifty minutes long and that is good for us. That is it. That was my story over my school, my friends, teachers, my classmates and lessons. I hope to see you again soon!

Niveau 4

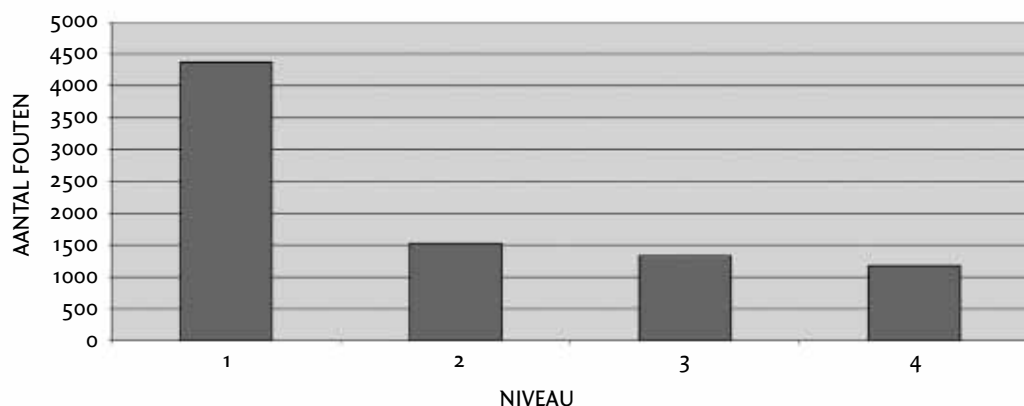
I went on vacation to X. It was very nice whether and we all went very brown. The first night we slept in the house of friends of us. Some day we went to the beach and I thought that it just would

RuG Vaardigheidsniveau	Geschat ERK niveau	Onze niveaus	Aantal leerlingen
0	Geen	1	19
1	A1	1	131
2	A1	2	100
3	A2	3	111
4	B1	4	65
5	B1	4	40
6	B2	4	15

Tabel 2. Een overzicht van de verhoudingen van de verschillende niveaus inclusief het aantal leerlingen per niveau

be a normal day at the beach. We were laying at the beach with friends of us. It was very warm so sometimes we went into the sea to swim so we could cool down. Sometimes I played with a little boy of six years old a game of beachball. That is a kind of tennis game but the ball may not hit the ground. It was very funny and we had some beautiful rallies. As I said earlier it was very warm so we went swimming. It was nice and we tried to swim with the waves. We were very happy but then at one moment when we didn't watched very good into the water, there came two very big sharks out of a wave. The little boy screamed and he was pulled under water. Everybody who was in the water ran out and tried to save himself but I tried to save the little boy. Then it worked and we were save again!

Zoals eerder genoemd is het doel van het onderzoek meer inzicht te krijgen in de taalontwikkeling van het Engels van vwo-leerlingen. Wel soort fouten maken zij op de verschillende niveaus, hoeveel zijn transferfouten en wat zijn de implicaties voor het onderwijs?



Figuur 1. Het totaal aantal fouten (in relatieve aantallen; omgerekend naar fouten per 100 woorden) per taalniveau

De resultaten

Achtereenvolgens zullen het totaal aantal fouten per niveau, het aantal fouten per foutencategorie en de belangrijkste subcategorieën worden genoemd. In de analyse is gebruik gemaakt van relatieve aantallen (fouten omgerekend naar fouten per 100 woorden). Ten slotte zullen de resultaten van alle transferfouten worden beschreven.

Figuur 1 laat zien dat het totaal aantal fouten snel afneemt. Dit is significant op $F(3,441)=56.808$, $p<0.01$. De daling is het meest opvallend tussen niveau 1 en 2, maar ook daarna blijft het aantal fouten afnemen. Tussen niveaus 1 ($M=22.824$, $SE=0.953$) en 2 ($M=15.248$, $SE=0.911$) is het verschil significant op $p<0.01$, en ook tussen niveaus 1 en 3 ($M=12.109$, $SE=0.595$) en 1 en 4 ($M=9.796$, $SE=0.643$) is het significant op $p<0.01$. Het verschil tussen niveaus 2 en 3 is significant op $p<0.05$, en het verschil tussen niveaus 2 en 4 is significant op $p<0.01$. Door welke (sub) categorieën dit wordt veroorzaakt zullen we nu laten zien.

Bij alle foutencategorieën is het opvallend dat er een zeer sterke daling is in het aantal fouten na het laagste taalniveau. Daarna zet

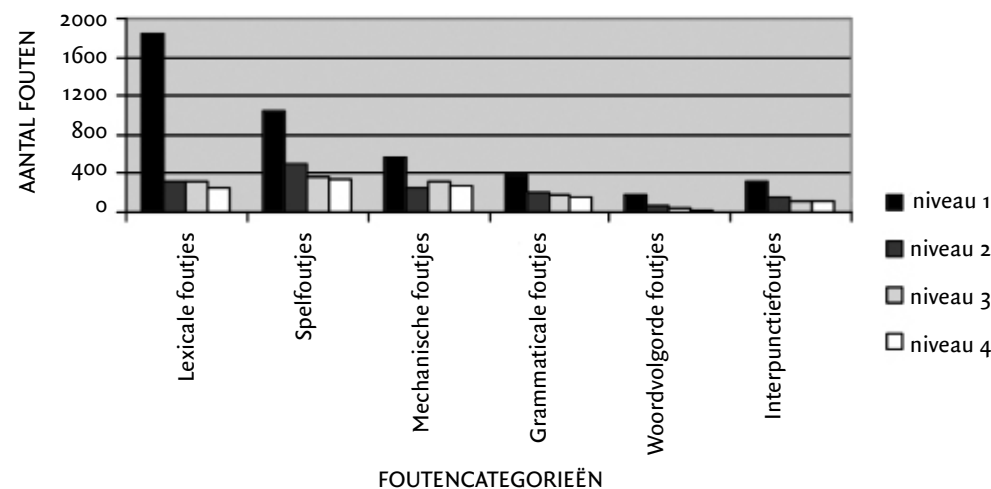
deze daling door (behalve in het geval van de mechanische fouten), zij het in minder sterke mate, zoals te zien is in figuur 2.

Als je kijkt naar de categorieën is de meest opvallende daling die van de lexicale fouten. De daling van het aantal fouten is significant: $F(3,441)=28.503$, $p<0.01$. Het verschil tussen niveau 1 ($M=2.550$, $SE=0.592$) versus de hogere taalvaardigheidniveaus (niveau 2 ($M=2.152$, $SE=0.310$), niveau 3 ($M=1.574$, $SE=0.236$), niveau 4 ($M=1.370$, $SE=0.204$)) is significant op $p<0.01$. Dit wordt veroorzaakt door een sterke daling van alle subcategorieën. Tussen niveau 2 en 3 en 3 en 4 is de daling een stuk kleiner (er is dan ook geen significantie), dit wordt veroorzaakt door een toename van het gebruiken van een verkeerd woord of zinsdeel of het gebruik van een semantisch gerelateerd woord. Dit wordt waarschijnlijk veroorzaakt doordat de leerlingen meer experimenteren en meer risico nemen in hun taalproductie.

Het patroon van afname is vergelijkbaar

voor de spelfouten. De daling van het aantal spelfouten is $F(3,441)=20.968$, $p<0.01$. Ook hier is de meest opvallende afname in het begin van de taalontwikkeling (significantie van $p<0.01$ tussen niveau 1 ($M=6.625$, $SE=0.501$) versus de hogere niveaus (niveau 2 ($M=4.971$, $SE=0.463$), niveau 3 ($M=3.250$, $SE=0.287$) en niveau 4 ($M=2.870$, $SE=0.266$)). Het verschil tussen niveaus 2 en 3 is significant op $p<0.05$, het verschil tussen 2 en 4 op $p<0.01$. Het verschil tussen niveaus 3 en 4 is niet significant. Dit komt vooral door een afname van half Nederlandse woorden en fonetisch gespelde woorden. Opvallend is dat het aantal fouten in woorden die sterk op elkaar lijken en in lastige en moeilijke woorden toenemen op de hogere niveaus. Ook hier spelen het experimenteren, het risico nemen maar nu op een hoger niveau waarschijnlijk een rol. Ditzelfde geldt voor de mechanische fouten.

Het aantal mechanische fouten neemt af tussen niveaus 1 ($M=3.756$, $SE=0.392$) en 2



Figuur 2. Het aantal fouten (in relatieve aantallen; omgerekend naar fouten per 100 woorden) per categorie per taalniveau

($M=2.197$, $SE=0.320$) met een significantie op $p<0.05$. Door een toename van het aantal fouten op niveau 3 is het verschil tussen niveaus 1 en 3 niet significant, maar het verschil tussen niveaus 1 en 4 ($M=2.279$, $SE=0.0307$) is wel weer significant op $p<0.01$.

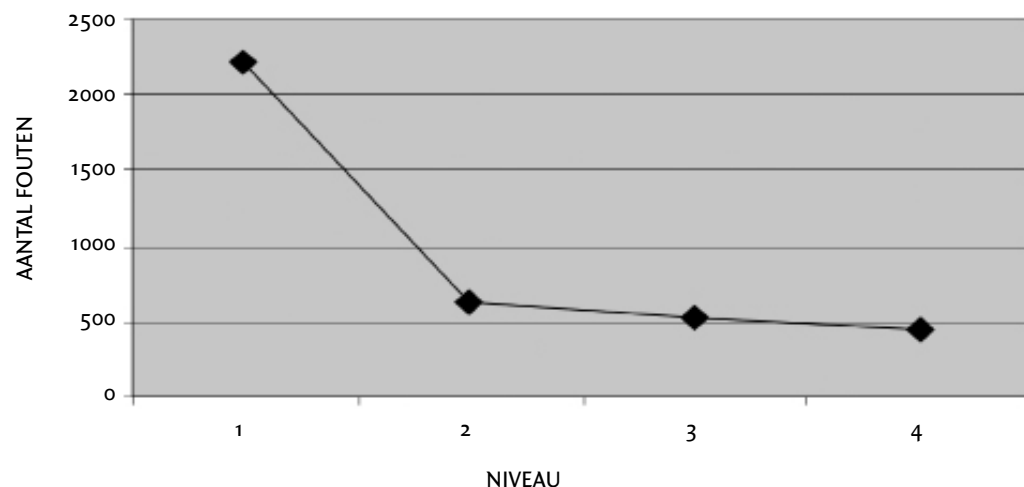
Het aantal grammaticale fouten neemt eerst af om daarna vrij stabiel te blijven. De daling is significant $F(3,441)=9.435$, $p<0.01$. Het verschil tussen niveaus 1 ($M=6.606$, $SE=0.216$) en 2 ($M=3.416$, $SE=0.220$) en 1 en 3 ($M=2.917$, $SE=0.236$) is significant op $p<0.01$. Het verschil tussen niveaus 1 en 4 ($M=2.062$, $SE=0.147$) is significant op $p<0.05$. De andere verschillen zijn niet significant. Hier is het opvallend dat het aantal fouten in het letterlijk vertalen van een Nederlandse constructie grillig is. Op niveau 1 is het aantal fouten vrij hoog, op niveau 2 daalt het sterk, om weer toe te nemen op niveau 3 en af te nemen op het hoogste taalniveau. De andere subcategorieën laten een (constante) daling zien.

Zowel het aantal woordvolgordefouten

als de interpunctiefouten volgen het patroon van een sterke initiële daling, gevolgd door een stabilisatie. Bij de woordvolgordefouten is er een significante daling van $F(3,441)=16.521$, $p<0.01$. Het verschil tussen niveaus 1 ($M=1.063$, $SE=0.137$) en 2 ($M=0.660$, $SE=0.121$) is significant op $p<0.05$, het verschil tussen niveaus 1 en 3 ($M=0.400$, $SE=0.069$), 1 en 4 ($M=0.166$, $SE=0.038$) en 2 en 4 is significant op $p<0.01$.

Bij de interpunctiefouten is de daling significant op $F(3,441)=5.496$, $p<0.01$. Dit wordt veroorzaakt door een significant verschil tussen niveaus 1 ($M=1.925$, $SE=0.273$) en 3 ($M=0.965$, $SE=0.136$), en 1 en 4 ($M=0.957$, $SE=0.149$) op $p<0.01$. De andere verschillen zijn niet significant.

Ook is gekeken of en hoe de mate van transfer (de invloed van het Nederlands op het Engels) verandert als de taalvaardigheid toeneemt. De daling over alle niveaus is significant op $F(3,441)=56.701$, $p<0.01$. Ook hier is de verandering al duidelijk te zien tussen niveaus 1 en 2 (A1 niveau). Na deze



Figuur 3. Het aantal transferfouten (in relatieve aantallen; omgerekend naar fouten per 100 woorden) per taalniveau

sterke daling blijft de mate van transfer afnemen, maar minder sterk. De daling is significant op $p<0.01$ tussen niveaus 1 ($M=10.446$, $SE=0.568$) en 2 ($M=6.303$, $SE=0.440$) ($M=6.303$, $SE=0.440$), 1 en 3 ($M=4.693$, $SE=0.285$), 1 en 4 ($M=3.581$, $SE=0.282$), en 2 en 4. Bovendien liggen de fouten die nog wel gemaakt worden vooral op het lexicale niveau, en een stuk minder op het grammaticale niveau.

Conclusie

Uit het onderzoek blijkt dat veel verandering plaatsvindt tussen niveaus 1 en 2 (A1 niveau). Alle soorten fouten, behalve interpunctiefouten, nemen sterk af in het prille begin van de tweede taalontwikkeling. De daling zet door op niveau 3 (A2 niveau), waarna de productie van fouten ongeveer gelijk blijft. Het lijkt er dus op dat de leerlingen al heel snel hun groeiende tweede taal correct weten te gebruiken, ook wat de vorm betreft.

De fouten die relatief lang worden gemaakt zijn lexicale fouten, voornamelijk op het gebied van chunks, woorden die 'bij elkaar horen'. Bijvoorbeeld zelfstandige naamwoorden of werkwoorden die een vast voorzetsel hebben. Voorbeelden van fouten die op niveau 4 (B1 en B2 niveau) nog worden gemaakt zijn: *you could see the blood running out of my leg*, *I saw an enormous statue from the president of France*, *we were scared about this awful place*.

Andere fouten die niet snel verdwijnen betreffen woorden die semantisch gerelateerd zijn aan het doelwoord, zoals: *during (while) I was doing this I fell*, *I have to imagine (make up) a story*. Ook maken de leerlingen relatief lang fouten met woorden die veel op elkaar lijken (al komt dit ook wel voor bij moedertaalsprekers van het Engels) en het gebruiken van verkeerde woorden (in chunks), zoals *the seal his (it's) head*, *the other (next) day we were tired*, *I grabbed (pulled) myself together*.

Implicaties voor het onderwijs

Uit dit onderzoek is gebleken dat zowel het aantal fouten als de invloed van het Nederlands op het Engels snel afneemt, en dat op lexicaal niveau langer en meer fouten worden gemaakt dan op grammaticaal niveau. Bovendien weten we dat frequentie uitermate belangrijk is voor de taalontwikkeling. Dit samen impliceert dat het belangrijk is dat leerders veel authentiek lexicaal aanbod krijgen van het Engels waarin ze vooral woorden en hun collocaties vaak horen en leren, en dat het minder belangrijk is veel aandacht te besteden aan grammaticaal onderwijs. Enige aandacht voor vorm is uiteraard wel op zijn plaats, maar het aanbieden van veel input is belangrijker om de taalontwikkeling te stimuleren. Vooral authentieke input is hierbij belangrijk. De theorie is dat de leerling vanzelf tegen zaken aanloopt die hij of zij nog niet beheerst en door het 'noticing of the gap' (Ellis, 1995) zullen hem/haar juist deze zaken opvallen in de input. Naar ons idee hoeft de docent geen uren te besteden aan het verbeteren van alle fouten (werkt demotiverend voor zowel leerling als docent!).

Wat betreft aandacht voor fouten of expliciet onderwijs is het van belang vooral aandacht te besteden aan de lexicon en aan de chunks, stukjes taal die bij elkaar horen. Zoals alle analyses hebben laten zien, maken de leerlingen op de allerlaagste niveaus heel veel fouten, maar dat is een normaal onderdeel van de ontwikkeling. Omdat ze nog niet genoeg taal tot hun beschikking hebben, passen ze allerlei strategieën toe om te communiceren en een daarvan is vooral maar raden naar hoe iets gespeld wordt of gezegd wordt en één van de makkelijkste manieren is om een Nederlands woord een Engelse spelling te geven. Deze fouten verdwijnen vanzelf tegen de tijd dat ze het B1 niveau behaald hebben. Hoewel de meeste fouten vanzelf zullen verdwijnen, moet de docent wel alert zijn dat

fouten niet zeer hardnekkig lijken te worden. Dan wordt het tijd voor expliciete aandacht. Sommige fouten worden echter ook nog veel door moedertaalsprekers gemaakt, wat aan geeft dat deze fouten waarschijnlijk moeilijk te verhelpen zijn.

NOTEN

1. In eerste instantie waren er zeven niveaus ontstaan, maar om betrouwbare resultaten te verkrijgen uit de statistische analyses was het nodig enkele niveaus samen te voegen. Hierdoor ontstonden uiteindelijk vier niveaus. In deze tekst zullen deze vier niveaus worden gebruikt.
2. Een aantal van de subcategorieën bevatte te weinig fouten om betrouwbare resultaten op te leveren. Daarom zijn verschillende subcategorieën samengevoegd. Om onduidelijkheid te voorkomen zijn de hierboven genoemde subcategorieën al samengevoegd.

LITERATUUR

- Bybee, J. (2008). Usage-Based grammar and second language acquisition. In: P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 216-236). New York: Routledge.
- MacWhinney, B. (2001). Emergentist approaches to language. In: J. Bybee & P. Hopper. (Eds.). *Frequency and the emergence of linguistic structure* (pp. 449-470). *Typological studies in language*, 45. Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- MacWhinney, B. (2008). A Unified Model. In: P. Robinson & N. C. Ellis. (Eds.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 341-371). New York: Routledge.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes

They Generate: A Step Towards Second Language Learning *Applied Linguistics*, 16, 3, 371-391.

Verspoor, M., Lowie, W., & M. van Dijk (2008). Variability in L2 development from a dynamic systems perspective. *Modern Language Journal*, 92, 2, 214-231.

MARJOLIJN VERSPOOR is werkzaam als universitair docent aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zij doet en begeleidt onderzoek naar tweedetaalverwerving. Op dit moment verricht zij onderzoek naar de verschillen en overeenkomsten van leerlingen aan reguliere en TTO-scholen.

E-mail: m.h.verspoor@rug.nl

FELICITY DE VRIES.

E-mail: felicitydevries@hotmail.com

Hoe staat het met de taal van studenten? Exploratieve studie naar begrijpend lezen en samenvatten bij instromende studenten in het Vlaamse hoger onderwijs

TINE VAN HOUTVEN, ELKE PETERS & ZAIA EL MORABIT

Taal en taalachterstand zijn actuele thema's in het onderwijs. Ook in het hoger onderwijs wordt vaak de vraag gesteld of instromende studenten voldoende taalvaardig zijn, en in het bijzonder of ze teksten die ze moeten lezen, voldoende begrijpen. Deze exploratieve studie probeert de vaardigheid in begrijpend lezen en samenvatten van 176 eerstejaarsstudenten uit vier verschillende Vlaamse hogescholen in kaart te brengen. De resultaten tonen aan dat studenten goed kunnen lezen op het beschrijvende niveau (beantwoorden van letterlijke vragen), maar dat ze talrijke moeilijkheden ondervinden op het boven-tekstuele niveau (informatie uit verschillende teksten vergelijken). Bovendien blijkt dat ze bij het schrijven van een samenvattend verslag nog een aantal andere problemen ervaren.

Dat de taalvaardigheid van onze leerlingen en studenten een bijzonder actueel thema is, blijkt onder meer uit de talrijke studiedagen, de thema-edities van tijdschriften (bijvoorbeeld *Levende Talen Magazine* met het themanummer 'Taal centraal: taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs') en uit recente krantenartikelen waarin vooral het

gebrek aan taalvaardigheid aan de kaak wordt gesteld ('De lat hoog voor talen, ook in hoger onderwijs' *De Standaard*, 21 januari 2008; 'Studenten Amsterdamse Universiteit moeten Nederlandse taalttest afleggen' *De Morgen*, 31 januari 2008; 'Studenten kunnen niet zonder fouten schrijven' *De Morgen*, 16 december 2008; 'Taalunie wil laaggeletterdheid aanpakken' *NRC Handelsblad*, 19 september 2008).

Ook in het Vlaamse hoger onderwijs signaleren docenten dit gebrek aan taalvaardigheid en met name de vaardigheid in begrijpend lezen bij instromende studenten, maar voorlopig zijn er weinig onderzoeksgegevens. Daarom willen we in deze exploratieve studie een antwoord zoeken op de vraag hoe het gesteld is met de taalvaardigheid en in het bijzonder met de vaardigheid in begrijpend lezen en samenvatten van deze studenten.

Achtergrond

Wat is begrijpend lezen?

Lezen is een complexe activiteit waarbij sprake is van een wisselwerking tussen verschillende verwerkingsprocessen (Alderson, 2000; Schoonen, Hulstijn, & Bossers, 1998).