

het liefst een ‘verstaanbaar Engels spreken’, welke soort het is maakt niet uit. Enkele redenen die ze daarvoor geven zijn dat ‘we toch in Nederland blijven’, ‘je moet niet klinken als iemand die je niet bent’ en ‘dat Engels wat we leren is moeilijk, en als ik in het buitenland ben verstaan ze me toch wel’. Vwo-leerlingen hebben wel meer een voorkeur voor Brits Engels, maar slechts omdat ze het een ‘mooie taal’ vinden, ‘het klinkt zo leuk’. Als er wordt gevraagd of het ook het meest nuttig is om Brits-Engels te leren, zijn de leerlingen veel minder overtuigd, en hebben ook zij meer de voorkeur voor een algemener Engels.

#### Relevantie

Dit is de eerste studie die sociolinguïstisch profileren gebruikt voor curriculumontwikkeling met betrekking tot uitspraakonderwijs op een middelbare school. Dit instructiemodel zal in schooljaar 2015/2016 worden gebruikt en waar nodig aangepast, in het kader van Educational Design Research. Vervolgens zal de daaruit voortkomende versie worden toegepast in 2016/2017; gedurende dat schooljaar worden ook de eerste resultaten qua veranderingen in uitspraak en taaleigenaarschap verwacht. Aan de hand van die resultaten zal een definitieve versie worden geproduceerd die in 2017/2018 als standaard gebruikt zal worden op het Scala College.

JOHAN VAN HATTUM (VU Amsterdam en Scala College, Alphen aan den Rijn).  
E-mail: <j.w.p.hattum@vu.nl>

#### LITERATUUR

- Auer, P., Barden, B., & Grosskopf, B. (1998). Subjective and objective parameters determining ‘salience’ in long-term dialect accommodation. *Journal of Sociolinguistics*, 2, 163–187.
- Celce-Murcia, M., Brinton, B., & Goodwin, J. (1996). Teaching pronunciation: A

- Reference for Teachers of English. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, A. (2014). English in the Netherlands; Functions, forms and attitudes. Cambridge: University of Cambridge (Ph.D. dissertation).
- Erling, E. (2004). Globalization, English and the German University classroom: A sociolinguistic profile of students of English at the Freie Universität Berlin. Edinburgh: University of Edinburgh (Ph.D. dissertation).
- Fraser, H. (2011). Teaching pronunciation: A handbook for teachers. Sydney: Department of Education and Training, TAFE, NSW.
- Jenkins, J. (2000). The phonology of English as an international language. Oxford: Oxford University Press.
- Krooshof, K., & Andringa, H. (2011). Ai ken spiek Inglisj. Praktijkgericht onderzoek COL-UU, o.b.v. Rick de Graaf, Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 28 februari 2014, op <<http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2011-0829-200739/PGO%20Kim%20en%20Hanneke.pdf>>.
- Rupp, L. (2013). Uitspraakgids Engels voor Professionals. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Stichting Leerplanontwikkeling. (2012). Concept Tussendoelen Engels havo-vwo. Geraadpleegd op 21 februari 2014, op <[www.slo.nl/downloads/documenten/tussendoelen-engels-havo-vwo-onderbouwvo.pdf](http://www.slo.nl/downloads/documenten/tussendoelen-engels-havo-vwo-onderbouwvo.pdf)>.
- Van den Doel, W.Z. (2006). An evaluation of native-speaker judgements of foreign-accented English. Utrecht: LOT.
- Van Hattum, J., & Rupp, L. (2014). English: Taught or Caught? In R. van den Doel & L. Rupp (eds.) *Pronunciation matters; Accents of English in the Netherlands and elsewhere*. Amsterdam: VU Press.
- Walker, R. (2010). Teaching the pronunciation of English as a lingua franca. Oxford: Oxford University Press.

## GESIGNALEERD

Jan H. Hulstijn (2015), *Language proficiency in native and non-native speakers; Theory and research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Isbn 9789027213242, 195 blz.

Taalvaardigheid van moedertaal- en niet-moedertaalsprekers, dat lijkt een onderwerp dat zowel voor de moedertaaldocent als de vreemde- en tweede-taal-docent van het grootste belang is. Er zijn talloze vragen waarop men graag een antwoord zou zien. Wat is de relatie tussen taalvaardigheid in de moedertaal en taalvaardigheid in een vreemde taal? Kan een leerling die zeer vaardig is in de moedertaal die vaardigheid gebruiken bij het verwerven van een vreemde taal? Kan een leerling die geringe vaardigheid heeft in de moedertaal ooit vaardig worden in een vreemde taal? Moet de moedertaalspreker de norm zijn waaraan de niet-moedertaalspreker zich moet conformeren? Kan men niet-moedertaalsprekers beoordelen op de mate waarin zij zich aan de moedertaalspreker hebben geconformeerd? Aan welke moedertaalspreker (bijvoorbeeld hoog- of laagopgeleid) moeten zij zich conformeren? Zijn alle moedertaalsprekers wel vaardig in hun eigen taal? Geldt dit voor alle deelvaardigheden, de receptieve zowel als de productieve, de mondelinge zowel als de schriftelijke? Het zou naïef zijn te veronderstellen dat een auteur op al dit soort vragen een ondubbelzinnig antwoord zou kunnen geven; men moet al dankbaar zijn als deze aangeeft hoe men naar antwoorden op zoek kan gaan.

De titel van Jan Hulstijns boek – *Language proficiency in native and non-native speakers; Theory and research* – is veelbelovend. Zoals de

ondertitel aangeeft, bestaat het boek uit een theoretisch deel en een deel waarin onderzoek aan de orde komt. Het eerste hoofdstuk is gewijd aan wetenschappelijk onderzoek in het algemeen; de lezers die hopen op kant-en-klare antwoorden op hun vragen over taalvaardigheid merken direct dat ze die niet zullen krijgen. De auteur kiest niet voor een empirische of rationalistische benadering maar voor een compromis: een kritisch-rationalistische benadering. In deze benadering probeert de onderzoeker te bewijzen dat hypothesen onjuist zijn, niet dat ze correct zijn; ook moet de onderzoeker zich ervan bewust zijn dat ‘beginner’ en ‘gevorderde’, maar ook ‘grammatica’ en ‘lexis’ concepten zijn. Aan het einde van het eerste hoofdstuk vat de auteur zijn ideeën over wetenschappelijk onderzoek samen: we kunnen de waarheid slechts benaderen, er zijn geen feiten maar waargenomen verschijnselen, er zijn geen meningen maar hypothesen.

Het tweede hoofdstuk gaat over de noodzaak van een theorie van taalverwerving; noch de generatieve school, die zich vooral op de inzichten van Chomsky baseert, noch de *usage based* school, die ervan uitgaat dat een kind de moedertaal leert door blootstelling aan taalgebruik, zijn afdoende om taalverwerving te kunnen begrijpen.

In het derde en vierde hoofdstuk van het theoretische deel presenteert de auteur zijn theorie van *Basic Language Cognition* (BLC) en

Higher Language Cognition (HLC), in het derde voor wat betreft moedertaalsprekers en in het vierde voor wat betreft niet-moedertaalsprekers (handig afgekort als L1ers en L2ers). Het is goed dat het derde hoofdstuk begin met een lijst van definities. De auteur legt uit waarom hij voor bepaalde termen, die in het gewone taalgebruik een andere betekenis hebben, heeft gekozen, bijvoorbeeld de term *cognition* – die toch eerder op kennis over taal dan vaardigheid in taal duidt. De term taalvaardigheid verwijst zowel naar taalkennis als naar het vermogen die kennis op te halen en te gebruiken. BLC betreft blijkbaar alleen de mondelinge vaardigheden en is datgene wat alle moedertaalsprekers gemeen hebben, terwijl HLC alle andere taalkennis en taalgebruik betreft. Hoewel het derde en het vierde hoofdstuk mooie modellen bevatten (bijvoorbeeld figuur 3.1), is het niet eenvoudig te zien wat nu de concrete verschillen tussen het concept BLC en het eerder gebruikte concept *core language proficiency* zijn. Gezien de grote variatie (men denke aan sociale en regionale) tussen moedertaalsprekers lijkt het moeilijk vast te stellen wat precies BLC is, zelfs als men alleen moedertaalsprekers onderzoekt die niet lijden onder *cognitive impairment* (maar lijdt niet iedere spreker van tijd tot tijd aan cognitieve beschadiging?). De beperking van taalvaardigheid tot taalkundige kennis en de snelheid waarmee de taalgebruiker kennis ophaalt en gebruikt, is opmerkelijk.

Het vijfde theoretische hoofdstuk begint met een korte samenvatting van het eerste deel, gevolgd door de BLC/HLC-theorie in een notendop – waarin en passant de moedertaalspreker wordt gedefinieerd als een persoon die BLC heeft verworven en ook nog wat of veel HLC. Hiermee wordt het begrip (of construct) L1er wel erg breed; het kan toch niet de bedoeling zijn dat iemand die met redelijk succes een vreemde taal heeft geleerd zich *native speaker* mag noemen? Of is hier sprake van een tautologie? Het is mooi dat het laatste

deel van hoofdstuk vijf de lezer uitnodigt om de BLC/HLC-theorie te weerleggen.

Hoe interessant het theoretische eerste deel ook moge zijn, het is jammer dat het niet gemakkelijk leesbaar is; natuurlijk verwacht de lezer geen jip-en-janneketaal, maar het aandeel van weinig frequente woorden en ingewikkelde zinnen is soms wel onnodig groot. Voorbeelden zijn ‘the distinction between basic and higher language ability should be seen as orthogonal to the distinction between core and periphery’ (p. 20), ‘momentary disfluency’ (p.22), ‘if language use ... exhibits Zipfian distributions of linguistic elements...’ (p. 54).

Gelukkig wordt de lezer die zich niet heeft laten afschrikken door het soms wel erg abstracte eerste deel ruimschoots beloond in het tweede deel, waarin veel wat onduidelijk was concrete vorm krijgt. Het tweede deel bestaat uit vijf hoofdstukken die kritisch-rationalistische besprekingen van onderzoek bevatten en waarin de auteur suggesties doet voor verder onderzoek. Het zesde hoofdstuk (over de taalvaardigheid van moedertaalsprekers) bespreekt onderzoek over de verschillen tussen moedertaalsprekers die samenhangen met leeftijd en opleidingsniveau. Het zevende hoofdstuk (componenten van taalvaardigheid) bespreekt onderzoek naar de correlatie tussen de vier deelvaardigheden. Het achtste hoofdstuk bespreekt onderzoek naar de onderlinge afhankelijkheid van leesvaardigheid in de moedertaal en leesvaardigheid in de vreemde taal. De selectie van het materiaal dat in deze drie hoofdstukken aan de orde komt, is zeker interessant; men moet dankbaar zijn dat hier materiaal uit zo veel verschillende bronnen bij elkaar is gebracht; de kritische bespreking is meestal scherp en overtuigend; het is te prijzen dat de auteur zijn eigen vroegere werk niet spaart. Soms is het verband met de BLC/HLC-theorie niet direct duidelijk (leesvaardigheid zou toch buiten het gebied van BLC moeten vallen), maar

dat maakt het geheel niet minder interessant.

De twee laatste hoofdstukken gaan vooral over het bepalen van het niveau van taalvaardigheid; hoewel het niet om examinering gaat, zijn deze hoofdstukken beslist nuttig voor taalvaardigheidsdocenten. In het negende hoofdstuk over het meten van taalvaardigheid in onderzoek naar de verwerving van een tweede taal en naar tweetaligheid blijkt dat veel onderzoekers de begrippen taalvaardigheid en moedertaalspreker als voor zichzelf sprekend beschouwen. Andere onderzoekers blijken na te laten bij deelnemers aan onderzoek taalvaardigheidstoetsen af te nemen en voetstoots aan te nemen dat middelbare scholieren minder gevorderd zijn dan universitaire studenten. Soms wordt onderschat hoe moeilijk het is om de taalvaardigheid in verschillende talen te vergelijken. Het hoofdstuk bevat zinnige aanbevelingen; zo lijkt het verstandig aandacht te besteden zowel aan het niveau van taalvaardigheid als aan het intellectuele niveau van de deelnemers. Het laatste hoofdstuk bespreekt niveaus van taalvaardigheid in beoordelingschalen, voornamelijk de niveaus van het Europees Referentiekader (ERK). Ook dit laatste hoofdstuk is zeer lezenswaardig; het is goed dat de auteur wijst op de relatie tussen de bekende niveaus van communicatieve taalvaardigheid en de minder bekende niveaus van taalcompetentie (bijvoorbeeld grammaticale en fonologische competentie). De auteur besteedt aandacht aan de relatie tussen de ERK-niveaus en intellectuele vermogens. De veronderstelling dat veel moedertaalsprekers nooit C1 en C2 zullen bereiken en dat deze hogere ERK-niveaus niet haalbaar zijn voor tweede-taalleerders die geen achtergrond in het hoger onderwijs hebben, lijkt de moeite van het onderzoeken waard, waarbij zij opgemerkt dat voor veel leerlingen in de hogere klassen van het Nederlandse voortgezet onderwijs voor Engels C2 en zeker C1 geen probleem vormen. Jaarlijks slagen immers

in Nederland duizenden leerlingen voor het Cambridge Advanced English examen en honderden ontvangen het Certificate of Proficiency in English op niveau C1 respectievelijk C2 (persoonlijke communicatie British Council). De gedachte dat B1 het niveau is dat alle moedertaalsprekers kunnen bereiken, waarmee het Threshold Level B1 het niveau van Basic Language Cognition zou zijn, verdient zeker verder onderzoek.

*Language proficiency in native and non-native speakers; Theory and research* richt zich volgens de achterflap zowel op geroutineerde als op beginnende onderzoekers. In het hoger onderwijs beginnen studenten steeds eerder met onderzoek. Of deze beginners baat zullen hebben bij het eerste deel van het boek is de vraag; daarvoor lijkt de tekst te moeilijk. Voor gevorderde studenten en LIO's is het boek beslist een aanwinst; de beschrijving van de barrières die onderzoekers moeten overwinnen en de valkuilen waarin zij terecht kunnen komen kan hen voor veel fouten behoeden; ze kunnen inspiratie putten uit de gesuggereerde onderzoeksvragen en ze kunnen profiteren van de uitgebreide literatuurlijst. Hoewel het boek zich nadrukkelijk niet op docenten richt, lijkt het tweede deel – met name hoofdstuk 10 over het ERK – voor moedertaaldocenten en vreemdetaaldocenten die zich bezighouden met het onderwijs en de beoordeling van taalvaardigheid zeker de moeite van het lezen waard. De verfrissende kritisch-rationalistische benadering laat hen aannames over taalvaardigheid opnieuw tegen het licht houden.

Het is misschien wel passend dat een tekst over taalvaardigheid in moedertaal- en niet-moedertaalsprekers illustreert hoe de zinsbouw, de morfologie en het lexicon van de moedertaal kunnen interfereren in die van een vreemde taal. Toch had men van de redacteurs van een serie *Language Learning & Language Teaching* mogen verwachten dat ze evidente taalfouten en spelfouten hadden

verbeterd. Ook aan de interpunctie hadden de redacteurs meer aandacht kunnen besteden en de soms ingewikkelde formuleringen hadden zij kunnen aanpassen. De redacteurs hadden kunnen aangeven dat een verklarende woordenlijst achter in het boek welkom zou zijn geweest. Dat had dit belangrijke boek beslist voor een grotere doelgroep toegankelijk gemaakt.

TON KOET

## GESIGNALEERD

*Language Learning*, 65(1), maart 2015, 232 blz. Issue edited by Jan H. Hulstijn, Rod Ellis, & Søren W. Eskildsen  
Special Issue: *Orders and sequences in the acquisition of L2 morphosyntax, 40 years on.*

Recentelijk verscheen een speciale editie van het tijdschrift *Language Learning* over onderzoek naar volgorde in het verwerven van een tweede en vreemde taal, en de ontwikkelingen die daarin de laatste decennia hebben plaatsgevonden. Dit signalement schetst de ontwikkeling die het onderzoek heeft doorlopen en geeft de huidige stand van zaken weer waarin verschillende visies op taal(systemen) en taalverwerving naast elkaar bestaan. Deze visies worden samengevat en ten opzichte van elkaar geplaatst. Verder vat ik van elke bijdrage in de speciale editie kort samen wat de strekking ervan is. Daar waar de auteurs uitspraken doen over hun bevindingen voor de onderwijspraktijk vermeld ik dat.

De bijdrage van Hulstijn, Ellis en Eskildsen (2015) schetst de ontwikkeling die het vreemdetalenonderzoek doormaakte. In navolging van verwervingsonderzoek in de moedertaal (L1) startte in de jaren zeventig van de vorige eeuw onderzoek waarin werd nagegaan in hoeverre de volgordes die voor L1 werden vastgesteld ook voor L2 konden worden waargenomen. Dit onderzoek (bekend als de *morpheme studies*) was sterk beschrijvend van aard en cross-sectioneel. Men keek daarbij naar het moment van accuraat gebruik van een aantal syntactische en morfologische regels als inversie, topicalisatie en werkwoordvervoeging in het Engels, waarbij de onderlinge volgorde voor die regels werd vastgesteld. In de jaren tachtig volgden verschillende pogin-

gen om de waargenomen regelmatigheid in L2-verwerving te verklaren. Verder werd de dataverzameling vaker dan voorheen longitudinaal opgezet. Leerders van een vreemde taal werden gevolgd, waarbij de focus niet lag op het accuraat gebruik van een grammaticale constructie maar op de ontwikkeling: van eerste verschijning (*emergence*) tot *target-like* gebruik van een structuur. Het ZISA-project (bijvoorbeeld Meisel, Clahsen, & Pienemann, 1981) is hiervan een voorbeeld. Het empirisch onderzoek toonde dat taalverwerving in een vaste en universele volgorde verloopt (Long, 1990). In de literatuur bestaat discussie over factoren die het verwervingsproces mogelijk beïnvloeden, zoals leeftijd, formele instructie en L1. Variaties op en afwijkingen van de universele volgorde werden deels aan die factoren toegeschreven.

Pienemann (2015) wijdt de lezer in in zijn *Processability Theory* (PT, o.a. Pienemann, 1998). PT poogt de universele volgorde te verklaren binnen het kader van *Lexical Functional Grammar* (LFG). Een leerder doorloopt een vaste volgorde aan hiërarchisch geordende fases. De ontwikkeling van een L2-processor maakt groei in taalverwerving mogelijk. Stappen overslaan kan niet omdat de leerder taalstructuren op een hoger niveau nog niet kan processen. Binnen PT wordt input als drijvende kracht gezien. De rol van onderwijs is daarentegen beperkt. De universele volgorde is gelijk voor leerders, of