

Een tweeledige benadering van taalbeheersing

JAN HULSTIJN

Niet alle mensen beheersen hun moedertaal even goed. Wijdverbreid is de gedachte dat, gemiddeld genomen, een journalist (v/m) de moedertaal beter beheerst dan een elektromonteur (v/m), en die weer beter dan de vrouw of man die schoonmaakwerk verricht. Ook wat de beheersing van een vreemde taal betreft, verschillen mensen enorm in het succes dat ze boeken bij het leren ervan. Alweer wijdverbreid is de opvatting dat slimme mensen meer kans hebben een vreemde taal goed onder de knie te krijgen (of dat sneller doen) dan niet zo slimme mensen. In deze opvattingen is als het ware ingebakken de vooronderstelling dat er één enkele dimensie of schaal is waarop we verschillen in taalbeheersing (van een moedertaal of een vreemde taal) afbeelden: één trap van beheersingsniveaus. In dit artikel presenteer ik een theorie die bovenstaande opvattingen nuanceert. Ik ga niet uit van één beheersingsschaal maar van twee terreinen, een kernterrein en een uitbreiding daarvan. Ik formuleer de hypothese dat je voor de beheersing van het kernterrein niet over abstract denkvermogen hoeft te beschikken. Mijn tweeledige benadering van taal, taalgebruik, taalverwerving en taalbeheersing kan ons met andere ogen doen kijken naar zowel het leren van de moedertaal als naar het leren van een vreemde/tweede taal, en naar de rol die abstract denkvermogen daar al dan niet in speelt.

Mijn theorie, *BLC Theory* geheten, maakt een verschil tussen twee soorten taalbeheersing. Wat het kernterrein betreft, is er het vermogen om alledaagse taal (*basic language*) te kunnen verstaan (spraakherkenning en spraakbegrip) en te kunnen spreken (spraakproductie). Dit vermogen noem ik *Basic Language Cognition* (BLC). De uitbreiding van het kernterrein betreft voornamelijk de beheersing van de schriftelijke standaardtaal: het vermogen om geschreven taal te kunnen lezen en te schrijven. Dit vermogen noem ik *Extended Language Cognition* (ELC).

Dit artikel bevat een sterk vereenvoudigde versie van (een update van) mijn *BLC Theory*. Voor preciezere definities van termen zoals BLC en ELC, voor een lijst met alle hypothesen, voor ettelijke verwante kwesties, en voor uitgebreide literatuurverwijzingen is in dit artikel geen ruimte. Hiervoor verwijst ik naar Hulstijn (2024).

Geschreven standaardtaal en gesproken taal

We zijn eraan gewend om bij het begrip taal vooral aan de geschreven standaardtaal te denken. Een standaardtaal wordt gekenmerkt door een verzameling conventies,

gecodificeerd in spraakkunsten, stijlboeken en woordenboeken, geldend voor een of meer geografische gebieden. De standaardtaal wordt gebezigd door de overheid, in het bedrijfsleven, in het onderwijs, in media, enz. Op school leren leerlingen lezen en schrijven in de standaardtaal (of standaardtalen) van de regio waarin ze wonen. Maar het begrip taal slaat ook op spreektaal. Er zijn momenteel ruim 7000 gesproken talen op de wereld (Hammarström et al. 2024), maar slechts rond 120 geschreven standaardtalen. Het grootste deel van die 7000 talen heeft dus geen maatschappelijke functie als geschreven taal. In de hele wereld verwerven alle mensen (met een normaal gehoor, niet lijdend aan een taal- of spraak-gerelateerde stoornis) de taal of talen die in hun omgeving gesproken wordt of worden. Maar niet alle mensen in de wereld leren lezen en schrijven; ongeletterden (tegenwoordig ruim 760 miljoen mensen) beheersen alleen één of meer spreektaal.

Hoe leren kinderen taal?

Het huidige inzicht is dat moedertaalverwerking in essentie een kwestie is van de vorming van een probabilistisch neurale netwerk. Twee beroemde taalpsychologen, Morten Christiansen en Nick Chater, gebruikten in de titel van een veel geciteerd artikel over het gebruiken en leren van (gesproken) taal een treffende metafoor voor de piepkleine ‘flessenhals’ waardoor het menselijke brein spraak waarneemt (via het oor), verwerkt (hercoderen en comprimeren: *chunk and pass*), en opslaat in het geheugen: *The Now-or-Never bottleneck: A fundamental constraint on language* (Christiansen & Chater, 2016).

De baby/peuter hoort spraakklanken, die voorkomen in woorden en uitdrukkingen, begeleid door niet-talig gedrag van de ouder/verzorger. Wat de betekenis is van die woor-

den en uitdrukkingen en van dat niet-talig gedrag, dat kan het kind aanvankelijk natuurlijk nog niet begrijpen. Maar het leerproces wordt geholpen door grote frequentiever verschillen in die woorden, uitdrukkingen, en niet-talige handelingen.

Een eerste, essentiële eigenschap van taal is dat sommige elementen extreem veel vaker voorkomen dan andere. Dat geldt ook voor de akoestische eigenschappen van elke spraakklank. De uitspraak van wat taalwetenschappers en taaldocenten een foneem noemen, bijvoorbeeld de /a/ van *dag* en *pak*, varieert weliswaar elke keer als mensen woorden met dat foneem uitspreken, maar die variatie is van dien aard dat de uitspraak meestal dicht bij de prototypische /a/ van de taal ligt en minder vaak verder er vandaan. Door die grote frequentiever verschillen in het taalaanbod kunnen baby's en peuters geleidelijk aan een neurale representatie verwerven van (bijvoorbeeld in het Nederlands) een typische /a/ en een typische /aa/. Dit gaat vanzelf. De tweede (met de eerste samenhangende) eigenschap van taal is dat de opeenvolging van taalelementen (spraakklanken, woorden) niet deterministisch door ‘hogere regels’ bepaald wordt maar door waarschijnlijkheid. Dit is geen random kans, maar de waarschijnlijkheid die weerspiegelt wat taalgebruikers vaker of minder vaak zeggen. Bij enorm veel input – gedurende meerdere jaren – met de voor taal typische frequentiever verschillen (van taalelementen en de overgangswaarschijnlijkheden van opeenvolgende elementen) bouwen de hersenen vanzelf een neurale netwerk op van klanken, en later van woorden en uitdrukkingen (met hun betekenis en pragmatische waarde), en van syntactische patronen. Er is mij geen onderzoek bekend waaruit zou blijken dat intelligentie (abstract denkvermogen) hierbij een rol zou spelen.

Lange tijd meenden wetenschappers dat peuters/kinderen ook een mentale ‘grammatica’ verwerven, bestaande uit bijvoorbeeld

woordsoorten en zinsdelen en regels voor de organisatie daarvan. De gangbare opvatting was, bijvoorbeeld, dat een peuter die aan het Nederlands blootgesteld is, vanzelf de grammaticaregel leert dat de persoonsvorm van het werkwoord in een mededelende hoofdzin op de tweede plaats staat. Maar zo zit het waarschijnlijk niet. De beschrijvende grammatica die we in grammaticaboeken tegenkomen, correspondeert niet met de werkelijkheid in het brein van de moedertaalspreker. Hoe zit het dan wel? Als je als moedertaalspreker iemand hoort spreken, dan verwerk je de spraak grotendeels op probabilistische wijze. Reeds na het horen en herkennen van de eerste klank van wat iemand tegen je zegt, rekent je mentale netwerk uit wat de kans is van de rest van het eerste woord, en de kans van de daaropvolgende woorden, gebruik makend van alles wat je oren en je brein eerder in je leven gehoord en verwerkt hebben. Ongeveer zoals een modern AI-systeem (zoals Chat GPT) gebruik maakt van een enorme hoeveelheid input waarmee het getraind is. Een AI-systeem voor taal bezit geen grammatica in de zin van een abstract regelsysteem, in aanvulling op de primaire taalgegevens. Toch is de output van Chat GPT vrijwel altijd grammaticaal. Net zomin beschikken moedertaalsprekers over een grammatica naast het netwerk dat het resultaat is van verwerking van spraak, bottom-up, sinds de geboorte. Christiansen en Chater (2016) zeggen het bondig: ‘Language acquisition is learning to process, rather than inducing a grammar.’

Als men zegt dat een moedertaalspreker de taal ‘automatisch’ spreekt, dan werd (en wordt) daaronder vaak verstaan dat de spreker de regels van de taal onbewust, bliksemsnel toepast. Maar in die zin is het begrip automatisch, volgens de huidige inzichten, niet meer van toepassing. Als je het woord automatisch al zou willen gebruiken, dan is het, volgens de huidige inzichten, beter het te

betrekken op de mate waarin het neurale netwerk stabiel en snel geworden is (als gevolg van massale blootstelling).

Omdat de verwerving van mondelinge taal geheel vanzelf (impliciet) plaatsvindt, zonder dat je regels hoeft te leren, hoeft je voor deze vorm van taalverwerving ook niet over abstract denkvermogen te beschikken. Je hoeft er ook geen metalinguïstische kennis voor te verwerven.

Hoe leer je de standaardtaal?

De situatie is echter radicaal anders als een kind geletterd wordt en aan de schriftelijke standaardtaal blootgesteld wordt. Het leren van de grafemen (voor spraakklanken, lettergrepen, of hele woorden) van de geschreven taal is een proces van aandachtig kijken en luisteren, abstracte begrippen leren, verbanden leggen tussen begrippen, inprenten, herhalen, kortom van het bewust, intentioneel leren van expliciete kennis. Schriftsystemen verschillen onderling in allerlei opzichten. Sommige zijn door hun geringere complexiteit makkelijker te leren dan andere. Maar voor elk schriftsysteem geldt dat kinderen op school langere tijd bezig zijn om het onder de knie te krijgen.

Onderwijs in een schriftsysteem en onderwijs in lezen en vooral schrijven, omvat ook het onderwijzen van expliciete metalinguïstische kennis. Dat begint (in Nederland) al in groep 1 en 2 van het primair onderwijs. Kinderen leren begrippen als klank, woord, rijm, medeklinker, klinker. Van groep 3 tot 8 leren ze begrippen als zin, hoofdletter, kleine letter, punt, komma, onderwerp, gezegde, spellingsregel, tekst, titel, paragraaf, tekstopbouw, allemaal expliciete, metalinguïstische kennis die je voor verstaan en spreken niet of nauwelijks nodig hebt.

Als de taal geschreven wordt met een beperkt aantal grafemen (zoals bijvoorbeeld

in alfabetische schriften), en als leerlingen dat systeem min of meer onder de knie hebben, gaan ze vervolgens teksten lezen en schrijven. Daarmee breiden leerlingen de kennis van de taal uit, tot buiten de alledaagse spreektaal. Afhankelijk van opleiding, beroep en wat mensen in hun vrije tijd doen, wordt de beheersing van zowel de mondelinge als de gesproken taal gedurende de rest van hun leven verder uitgebreid. Vooral voor het uitbreiden van de schrijfvaardigheid moet je allerlei conventies van de standaardtaal leren, met het daarbij horende begrippenapparaat. Kinderen en volwassenen die over een sterker abstract denkvermogen beschikken, slagen daar beter of sneller in dan mensen die moeite hebben met het leren van abstracte metalinguïstische begrippen en met abstract denken.

In de vakliteratuur wordt wel het onderscheid gemaakt tussen ongeletterdheid (illiteracy) en laaggeletterdheid (*a-literacy*). In het eerste geval kunnen mensen helemaal niet lezen of schrijven. In het tweede geval hebben mensen wel leren lezen en schrijven maar beheersen ze die vaardigheden op een betrekkelijk laag niveau; ze kunnen korte teksten lezen en schrijven, zoals tijdens het gebruik van sociale media. In een land als Nederland komt echte ongeletterdheid onder mensen die hier het primair onderwijs doorlopen hebben, nauwelijks voor. Maar laaggeletterdheid (*a-literacy*) wel, vooral onder mensen die relatief weinig secundair onderwijs hebben doorlopen en/of weinig lezen. De eerste kennismaking met laagfrequente woorden (met uitzondering van vaktermen of woorden in groepstalen zoals straattaal) vindt vrijwel altijd plaats bij het lezen. Mensen met een woordenschat van 50.000 woorden (lemma's) hebben veel meer gelezen dan mensen met een woordenschat van 20.000 woorden, en die weer veel meer dan mensen met een woordenschat van 10.000 woorden.

Het leren van een vreemde/tweede taal

Mijn voorstel is om voor het leren en beheersen van een vreemde of tweede taal, die je in het voortgezet onderwijs of later in je leven leert, ook het onderscheid te maken tussen enerzijds het verstaan en spreken van veel voorkomende taalelementen in de spreektaal, en anderzijds het lezen en schrijven van de standaardtaal. Als je niet slim hoeft te zijn voor het leren van je gesproken moedertaal (moedertalen), waarom zou intelligentie wel een rol spelen bij het leren verstaan en spreken van een taal in het secundair onderwijs of later in het leven? Zeker, het resultaat zal niet zo perfect zijn als het resultaat van moedertaalverwerving. Interferentie van de moedertaal (-talen) en andere, eerder geleerde talen zal zich ongetwijfeld voordoen – bij het spreken zeker meer dan bij het verstaan. Dat komt doordat de plasticiteit in bepaalde delen of circuits van de hersenen (bijvoorbeeld die welke een rol spelen bij de uitspraak) met de jaren afneemt (MacWhinney, 2017). Daardoor treedt interferentie op vanuit de eerder geleerde talen. Maar iederéén die een vreemde/tweede taal leert, heeft last van deze interferentie, óók mensen die heel intelligent zijn.

Twee beheersingsterreinen

Ik stel voor om verschillen in taalbeheersing, in zowel een moedertaal als een vreemde/tweede taal, uit te drukken niet op één schaal, maar op twee terreinen:

1. een basis/kern: het kunnen verstaan en produceren van spreektaal-uitingen die frequente woorden, uitdrukkingen, en patronen bevatten (BLC);
2. een uitbreiding van die basis: het kunnen lezen en schrijven van de standaardtaal (ELC).

Met deze tweeledige benadering kunnen we preciezer de aan- of afwezigheid van individuele taalvaardigheidsverschillen in kaart brengen dan met één schaal, die mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid combineert. Alle volwassen moedertaalsprekers (zonder taalstoornis), of ze nou als journalist, elektromonteur, of ongediplomeerd schoonmaker werkzaam zijn, beschikken en beschikken over de cognitieve vermogens nodig voor de (grotendeels impliciete) verwerving van BLC. Maar voor ELC komt ook abstract denkvermogen kijken en daarmee zijn niet alle mensen in gelijke mate gezegd. De hypothese is dat bij de verwerving van een vreemde/tweede taal abstract denkvermogen geen rol speelt (of, voorzichtiger uitgedrukt, geen rol hoeft te spelen) voor het leren verstaan en produceren van gewone spreektaalluities, terwijl dat wel het geval is bij het leren van de geschreven standaardtaal.

Vereenvoudigd en populair gezegd, om de *alledaagse spreektaal* te leren hoef je niet slim te zijn; maar om de *standaard schrijftaal* te leren helpt het enorm als je het wel bent.

Talent voor het leren van een vreemde/tweede taal?

Verschillen mensen in geschiktheid of talent voor het leren van een vreemde taal? De opvatting dat dit inderdaad het geval is, bestaat al lang en kreeg in de jaren '50 en '60 van de vorige eeuw een bescheiden wetenschappelijke onderbouwing met de ontwikkeling van brede testbatterijen voor de meting van taalleergeschiktheid (*language aptitude*). Later werden andere geschiktheidstesten ontwikkeld, op basis van deels nieuwere inzichten (Li, 2022; Wen, Biedron & Skehan, 2017). Er is hier geen ruimte om op de betreffende literatuur in te gaan. Maar mijn voorstel is dat we, als we al willen onderzoeken of er zoiets als geschiktheid of talent voor het leren van

een vreemde/tweede taal zou bestaan, ten minste een onderscheid maken tussen enerzijds talent/geschiktheid voor herkenning en productie van spraak en anderzijds talent/geschiktheid voor het leren van metalinguïstische kennis, benodigd voor het leren van het schriftstelsel (voor zover van toepassing) van de vreemde/tweede taal, het lezen en schrijven van teksten in verschillende genres, het gebruik maken van woordenboeken en grammatica's, het uitbreiden van de woordenschat, e.d.. Een goed gehoor is een grote hulp bij spraakherkenning, maar speelt een minder grote rol bij het leren van de schriftelijke standaardtaal. Andersom is abstract denkvermogen van groter belang voor het leren van de schriftelijke standaardtaal dan voor spraakherkenning. Waarschijnlijk zijn er ook vermogens die een rol spelen bij zowel verstaan/spreken als bij lezen/schrijven, zoals concentratievermogen, kortetermijngeheugen en mogelijk ook werkgeheugen. Maar het is mijns inziens nog een open vraag of verschillen in die vermogens substantiële verschillen in leersucces verklaren.

Didactische implicaties van de stelling 'Language acquisition is learning to process'

Het gaat mij in dit artikel om de presentatie van BLC Theory, de tweeledige kijk op taalbeheersing. Maar op aandringen van de redactie van *Levende Talen Tijdschrift*, voeg ik met de nodige aarzeling iets over didactische implicaties toe.

Het leren van een vreemde of tweede taal is een enorme klus, die jarenlange motivatie en doorzettingsvermogen vergt. Daarbij kan succesbeleving een stimulerende rol spelen. Het vreemde- en tweede-taalonderwijs zou daarom idealiter zo ingericht moeten zijn dat het vooral in de beginfase zo weinig mogelijk beroep doet op hogere cognitieve vermogens.

Iedereen met een redelijk goed gehoor zou in staat moeten zijn om klanken en alledaagse, dus veel voorkomende, woorden en uitdrukkingen in verbonden spraak te leren herkennen (en, later, ook zelf te produceren, zij het met een accent). Software die deze grote taak zorgvuldig opdeelt in kleine stukjes kan ervoor zorgen dat elke leerling elke dag het gevoel kan krijgen 'Ja, het lukt. Ik kan het!'

Het kunnen verstaan en begrijpen van gewone omgangstaal (BLC) moet m.i. een van de eerste doelen van het vreemdetalenonderwijs in het voortgezet onderwijs zijn. Daarvoor moet je woorden kennen en ze kunnen herkennen in gewone, verbonden spraak. Dat kun je leren zonder (veel) hulp van metalinguïstische kennis. En iedereen kan het leren. Je hoeft er niet intelligent voor te zijn. Maar in het mvt-onderwijs in het voortgezet onderwijs is nog altijd de praktijk dat de geschreven taal boven de gesproken taal gaat (Kwakernaak, 2019, p. 36). Nu deel ik net zomin als Kwakernaak de extreme opvatting 'dat vto hoort te beginnen met een mondelinge periode van enkele weken of maanden luisteren en (na)spreken, voordat de vreemde taal voor het eerst in geschreven vorm wordt gepresenteerd' (Kwakernaak, 2019, p. 37). Maar je kunt leerlingen wel eerst via luisteren met nieuwe leerstof in aanraking brengen voordat ze de tekst van het gesprokene (als ondertiteling) onder ogen krijgen. De tekst dient dan om te controleren of je verstaan hebt *wat je had moeten verstaan*. Ik heb dit idee van *woord-voor-woord verstaan* uitgewerkt in Hulstijn (2004); ook in het *Handboek NT2* wordt dit duidelijk behandeld (Hosea, 2022).

Voor impliciete verwerving van een taal heb je enorme hoeveelheden mondelinge input nodig. Leerlingen moeten vanaf de eerste les tot aan het eindexamen elke week op zijn minst (!) een uur lang de taal horen. Ook om plezier te hebben aan het bekijken van een film hoef je gelukkig niet intelligent te zijn. Films, radioprogramma's en pod-

casts in allerlei genres zijn er in overvloed op internet. Natuurlijk verstaan beginners niet veel van wat er gezegd wordt. Dat is niet erg. Ze mogen in het begin de films ook met Nederlandse ondertitels bekijken.

Hoe meer gesproken taal je hoort, hoe minder expliciete grammaticaregels je voor de verwerving van de omgangstaal nodig hebt. Recente onderzoeken in Nederland naar onderwijs met uitgestelde grammaticaregels of een korte stoomcursus grammatica (Gombert e.a., 2024; Pigott, 2019; Rousse-Malpat e.a., 2024) geven weliswaar geen hard bewijs voor de effectiviteit van zulk onderwijs, maar zijn zeker een aanmoediging om verder uit te zoeken in welke gevallen de zware 'parallelweg' van expliciet leren, geplaveid met abstracte grammaticaregels en metalinguïstische termen, gepasseerd kan worden door de minder hobbelige weg van impliciet leren (Hulstijn, 2023). Daar zouden alle leerlingen, slim en minder slim, baat bij kunnen hebben.

Noten

1. Het is voor dit betoog niet nodig een onderscheid te maken tussen vreemde en tweede taal.
2. De term *cognitie* (*cognition*) maakt geen onderscheid tussen kennis en vaardigheid.
3. In de 193 landen die bij de Verenigde Naties zijn aangesloten, worden rond 120 standaardtalen gebruikt. Sommige talen, zoals het Engels, Russisch en het Spaans hebben de status van standaardtaal in meerdere landen. Veel landen, of delen van landen (zoals in India), erkennen meer dan één standaardtaal. Veel kinderen in de wereld leren op school zich te bekwamen in twee standaardtalen. Tot het getal 'rond 120' ben ik gekomen door de 193 landenpagina's van Wikipedia English te raadplegen.
4. De vergelijking met een AI-systeem

- gaat natuurlijk niet helemaal op. Een AI-systeem heeft geen smalle flessenhals en kan daardoor in dezelfde tijd meer informatie verwerken en opslaan dan de mens.
5. Het netwerk is overigens wel hiërarchisch. Op hogere niveaus kunnen netwerkknopen sterk lijken op de abstracte begrippen van een conventionele grammatica. Het *ler- en gebruiksalgoritme* is echter niet hiërarchisch; het werkt met associatieve principes, waarbij elk element gekarakteriseerd wordt door een aanvankelijk klein, later groot aantal coördinaten in een meerdimensionale ruimte.
 6. Ik doel hier op talen die geschreven worden met tekens (letters) die spraakklanken representeren of met tekens voor lettergrepen. Als woorden echter met karakters worden weergegeven, zoals in het Chinees, gaan geletterdheid en uitbreiding van de taalkennis gelijk op.
 7. Ik kan hier evenmin ingaan op het door sommigen veronderstelde, en door anderen aangevochten bestaan van een zogenaamde *bilingual advantage* (bijvoorbeeld het kunnen onderdrukken van taal A als je taal B spreekt) bij mensen die meertalig zijn opgegroeid.
- LITERATUUR
- Christiansen, M. H., & Chater, N. (2016). The now-or-never bottleneck: A fundamental constraint on language. *Behavioral and Brain Sciences*, 39, e62 <https://doi.org/10.1017/S0140525X1500031X>.
- Gombert, W., Keijzer, M., & Verspoor, M. (2024). Long-term effects of structure-based versus dynamic usage-based instructional programs for French. *Journal of the European Second Language Association*, 8(1). <https://doi.org/10.22599/jesla.118>
- Hammarström, H., Forkel, R., Haspelmath, M., & Bank, S. (2024). *Glottolog 5.0*. <https://glottolog.org/>
- Hosea, C. (2022). Luisteren. In F. Kuiken & S. Andringa (Red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 117–153). Coutinho.
- Hulstijn, J. (2004). Oefenen in woord-voor-woord verstaan als vorm van impliciet leren. In B. Bossers (Red.), *Vakwerk! Achtergronden van de NT2-lespraktijk* (pp. 43–50). Beroepsvereniging NT2. Dit artikel is te downloaden van <https://www.uva.nl/profile/j.h.hulstijn> onder 'Downloads'.
- Hulstijn, J. (2023). Podcast Hoe belangrijk is grammatica nu eigenlijk? In de podcastserie van Peter Schoenaerts, <https://podcasters.spotify.com/pod/show/docentnt2/episodes/15-Hoe-belangrijk-is-grammatica-nu-eigenlijk-e21djiu>
- Hulstijn, J. H. (2024). Predictions of individual differences in the acquisition of native and non-native languages: An update of BLC Theory. *Languages*, 9 (5), 173. <https://doi.org/10.3390/languages9050173>
- Kwakernaak, E. (2019). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* (2e druk). Coutinho.
- Li, S. (2022). Explicit and implicit language aptitudes. In S. Li, P. Hiver, & M. Papi (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (pp. 37–53). Routledge.
- MacWhinney, B. (2017). Entrenchment in second-language learning. In H.-J. Schmid (Ed.), *Entrenchment and the psychology of language learning: How we reorganize and adapt linguistic knowledge* (pp. 343–366). American Psychological Association; De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1037/15969-016>.
- Piggott, L. (2019). *First Meaning then Form. A longitudinal study on the effects of delaying and reducing explicit form-focused instruction for young adolescent EFL learners*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Rousse-Malpat, A., Steinkrauss, R., Wieling, M., & Verspoor, M. (2019). Effecten van typen instructie en hoeveelheid doeltaal

in de klas voor het vak Frans in de onderbouw. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(2), 16–26. <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/1941>

Wen, Z. E., Biedroń, A., & Skehan, P. (2017). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*, 50(1), 1–31. <https://doi.org/doi:10.1017/S0261444816000276>

JAN HULSTIJN, die zijn loopbaan in 1972 begon als docent NT2, is emeritus-hoogleraar tweedetaalverwerving aan de Universiteit van Amsterdam. Profielpagina: <http://www.uva.nl/profile/j.h.hulstijn>. E-mail: j.h.hulstijn@uva.nl