

*He can jump of the street to ontwiked a car*

## Intertalige interferentie bij drietalige leerlingen in het Nederlandstalige onderwijs in Brussel

LIES SERCU EN JANE VANDER ELST

*In dit artikel rapporteren de auteurs over een onderzoek dat de systematiek van interferentiefouten bij meertalige leerlingen van de bovenbouw in het voortgezet onderwijs in kaart brengt. Daarbij gaat de aandacht niet alleen naar taalparen (bijvoorbeeld ‘moedertaal Nederlands’ - ‘vreemde taal Frans’), maar ook naar taaltrio’s of –kwartetten (bijvoorbeeld ‘Frans moedertaal – Nederlands eerste vreemde taal – Engels tweede vreemde taal – Duits als derde vreemde taal). Het onderzoek laat zien hoe de moedertaal en de verschillende vreemde talen die een leerling beheerst elkaar beïnvloeden en hoe talige factoren interageren met factoren als graad van beheersing, motivatie of frequentie van gebruik. De auteurs sluiten af met een aantal aanbevelingen voor de omgang met meertaligheid in het vreemdetalen-onderwijs.*

Vreemde-taalleerkrachten kennen het fenomeen ongetwijfeld: hoe vaak er ook gehamerd wordt op de correcte vorm, hoe vaak er ook de nadruk op wordt gelegd dat bijvoorbeeld ‘zullen’ in het Duits niet vertaald wordt met ‘sollen’ maar met ‘werden’, toch maken leerlingen telkens opnieuw dezelfde fout.

Fouten van leerlingen kunnen ergerlijk zijn. Ze kunnen ook verrassen en doen glimlachen. Moeten wij een leerling die ‘beeldbuis’ vertaalt als ‘image tube’ niet eerst feliciteren en pas daarna het juiste woord, dat wil zeggen ‘screen’, aanreiken? Die leerling heeft het immers aangedurfd een woord samen te stellen en uit te proberen, om zich zo verstaanbaar te maken.

Fouten vertellen ons veel over het niveau van taalvaardigheid dat een leerling in een vreemde taal heeft verworven en verschaffen ons inzicht in de wijze waarop leerlingen talen leren. Sommige leerlingen nemen het met de grammatica van de taal niet zo nauw en investeren hun energie vooral in het verwerven van een ruime woordenschat. Sommige leerlingen maken vooral taalinterne (intratalige) fouten, waarbij zij de regels van de nieuwe taal overgeneraliseren, terwijl andere leerlingen vooral interferentiefouten maken.

In dit artikel rapporteren wij over een onderzoek dat recent werd uitgevoerd onder meertalige leerlingen uit de laatste twee jaren van het ASO (algemeen secundair onderwijs, vergelijkbaar met vwo) en het TSO (technisch secundair onderwijs, vergelijkbaar met havo) van een middelbare school in Brussel. Bij het onderzoek stond de foutenproblematiek, in

het bijzonder de interferentieproblematiek centraal. Wij wilden te weten komen wat de systematiek is achter interferentiefouten bij meertalige leerlingen. Vallen zij in het algemeen bij voorkeur terug op hun moedertaal? Of is dat enkel zo wanneer die moedertaal een taal is die vormelijk verwant is aan de vreemde taal die geleerd wordt? Indien taallearners niet bij voorkeur op de moedertaal terugvallen, maar op een vreemde taal: op welke vreemde taal is dat dan?

In wat volgt schetsen wij de theoretische achtergrond van het onderzoek en de methode voor dataverzameling. Vervolgens presenteren wij de resultaten en tot slot reflecteren wij op de betekenis van die resultaten voor de onderwijspraktijk.

### Het meertalige brein

Psycholinguïstisch onderzoek naar meertaligheid probeert te achterhalen hoe het meertalige brein werkt. Hoe slaagt een meertalig persoon erin enkel die taal die hij op een bepaald moment moet activeren actief te maken? Worden de andere talen die hij beheerst eveneens geactiveerd en moet hij ze onderdrukken of wordt alleen de doeltaal geactiveerd? Wanneer woorden uit verschillende talen gelijktijdig worden geactiveerd, kan interferentie optreden. Wanneer de meertalige slechts één taal (de doeltaal) activeert, kunnen interferenties niet optreden.

In de onderzoeksliteratuur worden in verband met het activeren van de verschillende talen in het meertalige brein en in het bijzonder in verband met de lexicale toegang twee tegengestelde hypothesen voorgesteld. De *taalselectieve hypothese* stelt dat heel vroeg in het taalproductieproces de niet-doeltalen worden uitgeschakeld. Deze hypothese impliciert relatief onafhankelijke lexicons voor de verschillende talen die men beheerst. De *taal-onafhankelijke hypothese* daarentegen stelt dat de

taalselectie laat optreedt. Wanneer een semantisch concept vertaald moet worden naar een taalvorm activeert het mentale lexicon eerst de verschillende talen en onderdrukt pas nadien de niet-doeltalen (zie bijvoorbeeld Williams & Hammarberg, 1998; Green, 1998).

Recent is nog een alternatieve hypothese geformuleerd die stelt dat de context meebepaalt of het brein taalselectief (met vroege taalselectie) dan wel taalafhankelijk (met late taalselectie) werkt (zie bijvoorbeeld Dijkstra, 1998). Volgens deze hypothese kan taakinstructie ertoe bijdragen dat het mentale brein dat in principe taalafhankelijk werkt, toch kiest voor een taalselectieve toegang en dus voor een eentalige modus (Grosjean, 2001) in plaats van een tweetalige.

In het onderzoek waarover wij hier rapporteren, dwongen wij de proefpersonen via onze taakinstructie een meertalige modus aan te nemen. Wij vroegen hun een tekst die zij in hun moedertaal hadden geschreven te vertalen naar de verschillende vreemde talen die zij kenden, in de volgorde van de mate waarin zij deze beheersen. Zo activeerden wij de moedertaal en de verschillende vreemde talen die de leerling beheerst. Met het oog op de interferentieproblematiek bij meertaligen leek ons deze methode uitermate geschikt.

### Onderzoeksmethode

#### ONDERZOEKSGROEP

De gegevens voor dit onderzoek werden verzameld in het voorjaar van 2004 bij leerlingen uit de laatste twee jaren van het middelbaar onderwijs in een Nederlandstalige school in Brussel. In totaal werkten 55 leerlingen mee. 12 proefpersonen zijn niet in België geboren. 45,5% van de proefpersonen heeft het Frans als moedertaal, 34,5% het Nederlands en de rest een andere taal (het Russisch, Ga (gesproken in Ghana), Spaans, Italiaans, Albanees, Turks, Marokkaans, Arabisch enzovoort.)

Franstalige leerlingen noemden het Nederlands hun eerste vreemde taal, Nederlandstalig leerlingen het Frans. Voor beide groepen is het Engels hun tweede vreemde taal. De proefpersonen gaven aan het Nederlands als vreemde taal en het Frans als vreemde taal even frequent te gebruiken, zowel productief als receptief. Ook wanneer deze talen tweede of derde vreemde talen zijn, worden zij frequent gebruikt. Dit is wellicht vooral toe te schrijven aan het feit dat onze respondenten les volgen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, een stad met een ruim aandeel Franstalige buurten. Het Engels wordt vooral receptief gebruikt, voornamelijk wanneer men naar tv kijkt en minder frequent dan de eerste vreemde taal. Het Duits wordt eveneens enkel receptief gebruikt en minder frequent dan het Engels.

#### DATAVERZAMELING

De onderzoeksgegevens werden verzameld door middel van een vragenlijst en een steloefening. Via de vragenlijst werden een aantal persoonsgegevens (leeftijd, klas, geslacht, enzovoort) en gegevens verzameld omtrent de talige achtergrond van de respondenten: Welke talen kennen zij? Wat is hun moedertaal? Welke vreemde taal beheersen zij het best? Welke vreemde taal beheersen zij daarna het best? En daarna? Hoe vaak gebruiken zij de verschillende talen die zij kennen? Hoe gemotiveerd zijn zij om die talen te leren? Hoe goed schatten zij hun taalbeheersing in voor die verschillende vreemde talen?

Via de steloefening werden gegevens verzameld voor het vaststellen van de feitelijke taalvaardigheid van de respondenten in de verschillende talen. Voor die oefening schreven de leerlingen aan de hand van een cartoon (zie Bijlage 1) een korte tekst in hun moedertaal. Daarna vertaalden zij deze tekst naar de verschillende vreemde talen die zij kenden, eerst naar de vreemde taal die zij het best beheersten, dan naar de vreemde

taal die zij als hun tweede beste vreemde taal beschouwden, dan naar hun derde vreemde taal enzovoort.

De gegevens werden verzameld tijdens twee opeenvolgende lessen. De proefpersonen beantwoordden de vragenlijst in ongeveer tien minuten. Vervolgens schreven zij een opstelletje bij de cartoons in hun moedertaal. Op dat moment wisten de respondenten nog niet dat zij deze brontekst nadien zouden moeten vertalen naar de verschillende vreemde talen die zij kenden, dit om te voorkomen dat de leerlingen complexe woorden of moeilijke constructies zouden vermijden.

#### DATA-ANALYSE

De persoonsgegevens werden ingevoerd in een Excelbestand en beschreven aan de hand van descriptieve statistische technieken. Via inferentiële statistische procedures werden ook correlaties opgespoord tussen deze gegevens en de talige gegevens.

De analyse van de talige gegevens had tot doel zicht te krijgen, enerzijds op de interferentieproblematiek en anderzijds op het niveau van taalvaardigheid dat de leerlingen bereiken in de verschillende vreemde talen die zij zeggen te beheersen. Wij voerden een foutenanalyse uit, brachten de lexicale rijkdom van elke tekst in kaart, berekenden de gemiddelde zinslengte van elke tekst en kenden een score voor 'algemene tekstkwaliteit' toe aan elke tekst. Daarvoor maakten wij gebruik van twee softwarepakketten: de UCL Error Editor en WordSmithTools. Wij gaan hieronder nu eerst in op de foutenanalyse.

De fouten in de opstelletjes en vertalingen werden aan de hand van de UCL Error Editor voorzien van een elektronisch label door een van de onderzoekers. Wegens tijdsgebrek kon geen 'interrater reliability test' worden uitgevoerd. Deze labels maakten het mogelijk interferentiefouten van intratalige fouten te onderscheiden en beide foutentypes systematisch te analyseren en te beschrijven. Zo

	Interferentieterm	Correcte term	BT	DT	MT	VT <sub>1</sub>	VT <sub>2</sub>	VT <sub>3</sub>
Ja ich (LeenV) wil hier viele spielen	will/wil	werde	E of N	D	N	F	E	D
qu'il survit le (LeenV) crash	crash	accident	E	F	N	E	F	D
enlever plâtre appeller (LeenV) nurse	nurse	infirmière	E	F	A	F		
Een jongetje loopt en (LettV) is in accident	être en accident	heeft een ongeval	F	N	M	F	A	N
De dokter (LettV) maakt hem een spuitje	lui fait une piqûre	geeft hem een spuitje	F	N	F	N	E	
(LettV) Pour l'opération il	vóór	avant l'opération	N	F	N	F	E	S
Es ist (Neol) keintlich von dir	kind	freundlich	E	D	N	F	E	D
he can jump of the street to (Neol) ontwiked a car	ontwijken	avoid	N	E	N	F	E	D
Es ist (Neol) gebelt	gebeld	geklingelt	N	D	R	N	D	E
He was hit by a fast (Neol) chauffeured car	chauffeur	hurried driver	F	E	N	F	E	D
There is a heart (Neol) desinate on his	dessiner	drawn	F	E	F	N	E	D
het is (Neol) agréabilder, nee?	plus agréable	aangenamer	F	N	F	N	E	D

Legenda: LeenV = leenvertaling; LettV = letterlijke vertaling; Neol = neologisme; BT = brontaal van de interferentie; DT = doeltaal van de interferentie; MT = moedertaal van de proefpersoon; VT<sub>1</sub>, VT<sub>2</sub>, VT<sub>3</sub>, ... = 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> vreemde taal van de proefpersoon; F, N, E, D, A, M, R = Frans, Nederlands, Engels, Duits, Arabisch, Marokkaans, Russisch.

Tabel 1: Voorbeelden van interferentiefouten met indicatie van de talencombinatie bij de respondent.

konden wij nagaan welke types fouten het vaakst voorkomen in elke taal (Nederlands, Frans, Engels, Duits) en welke verschillen er qua foutensystematiek bestaan tussen eerste en tweede vreemde talen of tussen tweede en derde vreemde talen.

Bij de interferentiefouten werd een onderscheid gemaakt tussen drie types fouten: leenvertalingen, letterlijke vertalingen en neologismen (James, 1998). Bij de eerste wordt een structuur of een woord gewoon zonder aanpassing overgenomen in de doeltaal. Letterlijke vertalingen komen voor wanneer de woorden – zoals de term zegt – letterlijk vertaald worden. Bij neologismen worden nieuwe woorden gevormd onder invloed van de morfologie of syntaxis van een andere taal. In Tabel 1 geven wij voorbeelden van deze interferentiefouten. Het foutenlabel (LeenV, LettV, Neol) heeft telkens betrekking op het woord dat volgt.

De niet-interferentiefouten werden via de *UCL Error Editor* verder gecategoriseerd als morfologische, formeel grammaticale, lexicale, syntactische, spel-, stijl- en registerfouten. Daarvoor maakten wij gebruik van de labels die in het pakket zelf voorzien zijn en voegden wij zelf een aantal labels toe. Verder werden deze gegevens ook gebruikt om het niveau van elke moedertaalktekst en elke vertaling te bepalen, in combinatie met gegevens betreffende lexicale rijkdom en gemiddelde zinslengte, verkregen via *WordSmithTools*. Een laatste variabele die gebruikt werd voor het bepalen van de kwaliteit van elke tekst was de inschatting door een van de onderzoekers van de tekstkwaliteit. Op basis van die inschatting werden de teksten ingedeeld in vijf categorieën: beginner (1), intermediate minus (2), intermediate (3), intermediate plus (4) en advanced (5).

## Resultaten

Eerst beschrijven wij het niveau van taalvaar-

digheid dat bereikt wordt door de proefpersonen voor de verschillende vreemde talen die zij op school leren. Vervolgens gaan wij na welke interferentiepatronen onderscheiden konden worden. Wij geven ook aan welke variabelen (motivatie, frequentie van gebruik, enzovoort) blijken te covariëren met deze beide parameters.

### TAALVAARDIGHEIDSNIVEAU

Wij vermeldden reeds dat 45,5% van de proefpersonen aangaven Franstalig te zijn en 34,5% Nederlandstalig. Met de taalvaardigheid in de moedertaal, of dat nu het Frans is of het Nederlands, is het over het algemeen vrij goed gesteld, zo blijkt uit ons onderzoek. ASO-leerlingen scoren hier iets beter dan TSO-leerlingen.

Ook de taalvaardigheid in vreemde talen blijkt over het algemeen goed te zijn, ondanks het feit dat alle vertalingen een soms ruim aantal fouten bevatten. De proefpersonen blijken in staat de cartoons te beschrijven op zo'n wijze dat een lezer het verhaal kan reconstrueren zonder de tekeningen gezien te hebben. In tegenstelling tot wat algemeen wordt aangenomen blijken ASO-leerlingen niet noodzakelijk taalvaardiger dan TSO-leerlingen. ASO-leerlingen maken vaak meer fouten dan TSO-leerlingen. Dit kan ten dele worden verklaard door het feit dat de brontaalktesten van de ASO-leerlingen over het algemeen van een iets hoger en complexer niveau waren dan die van de TSO-leerlingen.

Wat nu de specifieke vreemde talen betreft, zo blijkt dat leerlingen het Frans als vreemde taal het best beheersen. Zij zijn ook het meest gemotiveerd voor die taal. In de Brusselse tweetalige context, waar ook vroeger dan in de rest van Vlaanderen met taalvaardigheids- onderwijs in het Frans gestart wordt, blijken leerlingen niet per definitie voor het Engels te kiezen, ten nadele van het Frans.

Het Nederlands en het Frans worden beter beheerst dan het Engels of het Duits. In

Engelse teksten worden aanzienlijk meer fouten gemaakt dan in Nederlandse en Franse teksten. Franstaligen scoren hier beduidend slechter dan Nederlandstaligen. In het Duits halen de proefpersonen niet meer dan een beginnersniveau.

Uit de vergelijking tussen de talen als eerste, tweede of derde vreemde taal bleek dat het aantal fouten niet noodzakelijk toeneemt evenredig met de rangorde in vreemde talen. Een tekst in een derde vreemde taal bevat met andere woorden niet bij voorbaat meer fouten dan een tekst geschreven in een eerste of tweede vreemde taal.

Voor wat het Frans als tweede vreemde taal betreft, konden wij vaststellen dat in het Frans als eerste vreemde taal, in tegenstelling tot wat we verwacht hadden, niet minder fouten worden gemaakt dan in het Frans als tweede of derde vreemde taal. Met andere woorden: voor talen die frequent gebruikt worden – het Frans en het Nederlands in de Brusselse context – geldt dat het foutenpercentage niet gerelateerd is aan het feit of men die taal nu zijn eerste dan wel zijn tweede vreemde taal noemt. Voor minder frequent gebruikte talen – het Engels – blijkt die volgorde voor het foutenpercentage wel van belang.

In de tweede vreemde taal verschillend van het Frans worden dan weer wel meer fouten gemaakt dan in de eerste vreemde taal, ondanks het feit dat de vertaal oefening hier een relatief gemakkelijk onderwerp betrof en men zou kunnen verwachten dat het taalniveau van de leerlingen in die tweede vreemde taal voldoende goed is om de opdracht op even behoorlijke manier te kunnen uitvoeren. Dit resultaat is grotendeels te wijten aan de resultaten van de Franstalige leerlingen in de onderzoeksgroep. Zij scoren relatief goed voor Nederlands, hun eerste vreemde taal, maar minder goed voor het Engels, hun tweede vreemde taal. Voor de Nederlandstalige leerlingen met de verwervingsvolgorde Nederlands-Frans-Engels

geldt dit veel minder.

Voor wat het soort taalinterne fouten betreft, konden wij een interessante interactie vaststellen tussen enerzijds de taal zelf en anderzijds het feit of die taal de eerste, tweede of derde vreemde taal was voor een taallearder. In het algemeen kunnen wij stellen dat woordvolgordefouten of lexicale fouten in de eerste of tweede taal minder frequent voorkomen dan morfologische of grammaticale fouten. Talen waarvan men de woordvolgorde beheerst en waarin men een rijke woordenschat heeft, worden gepercipieerd als beter beheerste talen. Het relatief frequent voorkomen van andere meer vormelijke fouten verhindert niet dat taalleerders bepaalde talen als hun betere talen percipiëren. Toch is het duidelijk zo dat elke taal haar eigen struikelblokken heeft en zorgt voor het frequenter voorkomen van bepaalde fouten dan andere. Een vormelijk aspect van een taal kan door de leerder als overbodig worden ervaren. Dit is bijvoorbeeld het geval bij de ‘-s’ van de derde persoon enkelvoud van het werkwoord in de tegenwoordige tijd in het Engels wanneer dat werkwoord voorafgegaan wordt door het persoonlijk voornaamwoord (‘he/she/it’). Of een taal een eerste dan wel tweede of derde vreemde taal is, lijkt hierin een minder belangrijke rol te spelen. Het gaat om de taal zelf, niet om de plaats van die taal binnen het taalprofiel van de proefpersoon.

Tot slot is het interessant vast te stellen dat leerlingen met een niveau in de moedertaal dat significant beter is dan dat van hun medeleerlingen ook significant beter scoren voor hun eerste vreemde taal ( $r = 0.503$ ;  $p = 0.002$ ). Dit is niet het geval voor hun volgende vreemde talen. Wellicht is dit te wijten aan het feit dat dit soort significante verschillen pas tot uiting komen bij een voldoende hoog niveau van taalvaardigheid in een vreemde taal. Het ligt dan ook in de lijn van de verwachtingen dat wanneer leerlingen met een beter niveau in de moedertaal het Engels (hun tweede

vreemde taal) of het Duits (hun derde vreemde taal) beter gaan beheersen, zij zich ook voor die tweede en derde vreemde taal zullen onderscheiden van hun medeleerlingen met een minder goed niveau in de moedertaal.

#### INTERFERENTIES

Een eerste vaststelling betreft het feit dat 53% van de interferenties teruggaan op de moedertaal. Wanneer leerlingen een woord construeren in een poging een lacune in hun lexicon in de vreemde taal op te vullen, grijpen zij bij voorkeur terug naar de moedertaal. Semantische interferentiefouten komen beduidend meer voor dan syntactische. Deze soorten worden echter nog eens opgesplitst in drie types interferentiefouten: leenvertalingen, letterlijke vertalingen en neologismen. Van deze soorten komen leenvertalingen het meest voor. De intertaalige beïnvloeding die het vaakst voorkomt, is er met andere woorden één van het letterlijk overnemen uit een andere taal. Wanneer dus een bepaald woord ontbreekt in het lexicon van een proefpersoon, lijkt die persoon eerst te onderzoeken of er een equivalent woord voorhanden is binnen een andere taal, dat zonder aanpassen kan overgenomen worden. Een letterlijke overname lijkt de gemakkelijkste oplossing. Na de leenvertalingen geven de proefpersonen de voorkeur aan letterlijke vertalingen. Slechts wanneer deze twee strategieën de lacune niet kunnen opvullen, vormen de taalleerders neologismen, waarbij zij gebruik maken van hun kennis van de morfologie van de taal.

Ten tweede is het zo dat het taalbeheersingsniveau dat men heeft bereikt duidelijk gecorreleerd is met het aantal interferentiefouten ( $r = 0.26$ ,  $p = .000$ ). Leerlingen die een taal goed beheersen, maken minder interferentiefouten. Zij doen dus geen beroep op andere talen om lacunes in hun kennis op te vullen. Zij vallen terug op hun kennis van de vreemde taal en proberen de lacunes op te

vullen door taalintern oplossingen te zoeken (bijvoorbeeld door een woord te omschrijven of door een bijna-synoniem te gebruiken van het woord dat vertaald moet worden).

Evenwel, binnen onze onderzoeksgroep treden ook frequent interferenties op tussen het Nederlands als bron- of doeltaal en het Frans als bron- of doeltaal. Dit is verwonderlijk en zou betekenen dat het niveau van taalbeheersing in het Frans als vreemde taal, dat hoog is, niet verhindert dat interferenties uit het Nederlands optreden. Hetzelfde geldt in nog sterkere mate voor het Nederlands als vreemde taal, de onderwijstaal. Hier moet dus nog een ander criterium meespelen. In de Brusselse onderwijscontext zal frequent switchen van het Nederlands naar het Frans en omgekeerd niet uitzonderlijk zijn. Beide talen blijven dus in meerdere of mindere mate geactiveerd. De ruime groep Franstaligen in de Nederlandstalige onderwijscontext waar wij onze data verzamelden, maakt dat de schoolpoort moeilijk een mentale barrière kan vormen tegen het gebruik van het Frans.

Wij konden ook vaststellen dat bij verwante talen meer interferentiefouten voorkomen dan bij niet-verwante talen. Een leerling voelt dus een duidelijk aan welke talen verwant zijn en maakt daar bewust of onbewust gebruik van om lacunes in zijn kennis op te vangen. Interferenties tussen het Nederlands en het Duits en tussen het Nederlands of het Frans en het Engels treden gemakkelijker op dan tussen het Nederlands en het Frans.

Franstaligen die Engels leren vallen evenwel niet in eerste instantie terug op het Nederlands, ondanks het feit dat dat de onderwijstaal is waarin zij studeren en ondanks het feit dat het Nederlands en het Engels nauw aan elkaar verwant zijn. Blijkbaar is het feit dat een deel van de Franse en de Engelse woordenschat aan elkaar verwant zijn, in combinatie met het feit dat interferenties in eerste instantie teruggaan op de moedertaal, hier doorslaggevend.

De mate van beheersing van vreemde talen speelt meestal een rol: een lacune in een minder goed gekende taal wordt opgevuld door een eerder geleerde en dus beter gekende taal. Concreet betekent dit dat interferenties in het Duits kunnen teruggaan op het Engels of het Frans voor een Nederlandstalige leerling en dat interferenties in het Duits voor een Franstalige leerling kunnen teruggaan op het Engels en het Nederlands.

De taalinterne fouten en de interferentiefouten in onze onderzoeksgroep laten zien dat lexicale items in het meertalige brein op complexe wijze aan elkaar gerelateerd zijn. Talen kunnen onafhankelijk van elkaar worden geactiveerd, maar worden bij lacunes in de kennis ook simultaan met de moedertaal of simultaan met andere vreemde talen en afhankelijk van elkaar geactiveerd. Een aantal factoren is mede van invloed op de sterkte van de verbanden binnen een taal of tussen talen. Daartoe behoren de perceptie van de graad van verwantschap tussen twee talen en het niveau van taalvaardigheid dat men heeft bereikt in de verschillende talen, zoals wij reeds hebben aangegeven. Voor wat de factoren motivatie en frequentie van gebruik betreft, suggereren onze data dat een hoge motivatie en een hoge gebruiksfrequentie omgekeerd evenredig zijn met het aantal interferentiefouten dat gemaakt wordt. Hoe meer men gemotiveerd is en hoe vaker men de taal gebruikt, hoe minder interferentiefouten er optreden.

### Conclusies

Wij konden vaststellen dat de moedertaal in meer dan 50% van de gevallen als brontaal optreedt bij interferenties en dit niet alleen bij verwante talen. Indien een taalleerder niet op de moedertaal terugvalt, maar op een vreemde taal, dan gaat het voornamelijk om de vreemde taal die hij het best beheerst. Beter beheerste

vreemde talen fungeren eveneens als brontaal voor minder beheerste vreemde talen, maar toch in mindere mate dan de moedertaal. Naast deze factoren zijn ook motivatie en frequentie van gebruik van invloed op de relatie tussen talen die bestaan op basis van formele taalverwantschappen. Zij beïnvloeden het vermogen van de taalgebruiker om verschillende talen onafhankelijk van elkaar te activeren. Slaagt de taalgebruiker erin de niet-doeltalen in een vroeg stadium van taalreceptie en taalproductie te desactiveren, dan treden er geen interferentiefouten op. Taalinterne fouten kunnen evenwel nog steeds optreden.

Leerkrachten die in een meertalige klas vreemde talen onderwijzen, worden geconfronteerd met een veelheid aan talige achtergronden en talige competenties. Hoe kunnen zij met dit gegeven omgaan? Hoe kunnen zij hun leerlingen in het licht van onze vaststellingen het best ondersteunen in hun taalverwervingsproces? Het lijkt ons in eerste instantie belangrijk dat leerlingen inzicht verwerven in hun eigen meertaligheid. Zij dienen zich bewust te worden van de rijkdom die zij bezitten. Een vertaalopdracht zoals wij die voor ons onderzoek gebruikten, kan leerlingen bewust maken van die rijkdom, maar ook van de interferentieproblematiek. Een analyse van de fouten die zij maken, kan leerlingen bewust leren kijken naar de verschillende talen die zij kennen. Zij kunnen deze talen leren zien als hulpmiddelen bij het leren van andere talen, maar ook als foutenbronnen. Leerkrachten kunnen leerlingen ook aanmoedigen om creatief met talen om te gaan en lacunes op te vullen met geconstrueerde woorden. Deze geconstrueerde woorden dienen later uiteraard vervangen te worden door de correcte vormen, maar het durven gebruiken van de talen die men kent, dient positief bejegend te worden. Anderzijds dienen leerkrachten leerlingen attent te maken op typische valkuilen en veel voorkomende interferentiefouten bij



leerders met bepaalde talencombinaties. In contrastief vreemde-talenonderwijs gebeurt dit trouwens reeds. Zo wijst een leerkracht Engels er zijn Nederlandstalige leerlingen op dat ‘actually’ niet betekent ‘actueel’, maar ‘eigenlijk’, of een leerkracht Duits dat ‘bellen’ niet betekent ‘bellen’ maar ‘blaffen’.

Contrastief onderwijs vertrekt evenwel vaak vanuit de vooronderstelling dat alle leerlingen in de klas Nederlandstalig zijn en dat de referentietaal voor de leerlingen dus het Nederlands is. In meertalige klassen, zelfs in het Nederlandstalige onderwijs, is dit evenwel niet het geval. Heel wat leerlingen die in het Nederlands les volgen, hebben een andere moedertaal dan het Nederlands. Hoewel het Nederlands geactiveerd wordt op school, vallen Franstalige leerlingen bij voorkeur terug op het Frans en slagen zij er niet in hun kennis van het Nederlands optimaal te gebruiken wanneer zij Engels of Duits leren. Wanneer een leerkracht dus contrastief wil werken, dient hij zijn vergelijkingspunt ruimer te zien. Nu eens zal dat het Nederlands moeten zijn, dan weer het Frans of een andere vreemde taal.

Om de meertaligheid van de leerlingen maximaal te benutten, zouden leerkrachten van de verschillende talen op een school gezamenlijk kunnen nagaan welke interferentiefouten bepaalde leerlingen of groepen van leerlingen telkens opnieuw maken, om op basis daarvan gepaste onderwijsstrategieën te ontwikkelen. Het zoeken naar opdrachten waarbij meertaligheid functioneel ingezet kan worden, bijvoorbeeld in het kader van email-projecten of uitwisselingsprojecten, lijkt hier een mogelijke benadering.

#### LITERATUUR

Dijkstra, T. (1998). From tag to task: coming to grips with bilingual control issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 88-89.

Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J.L. Nicol (Ed.) *Language Processing in the Bilingual* (pp. 1-25). Oxford: Blackwell.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. New York: Longman.

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production. Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295-333.

#### SOFTWARE

WordSmith Tools. University of Oxford. [www.lexically.net/wordsmith/version4/purchase/index.htm](http://www.lexically.net/wordsmith/version4/purchase/index.htm)

UCLEE (Université Catholique de Louvain Error Editor). [www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/GERM/ETAN/CECL/team.html](http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/GERM/ETAN/CECL/team.html) of [decock@lige.ucl.ac.be](mailto:decock@lige.ucl.ac.be)

# THIJS GAAT NAAR HET ZIEKENHUIS



Bijlage 1: Cartoon