



Universiteit  
Leiden

The Netherlands

## **Tweedetaalverwerving en -didactiek: natuurlijk interdisciplinair**

Jong, N.H. de

### **Citation**

Jong, N. H. de. (2024). *Tweedetaalverwerving en -didactiek: natuurlijk interdisciplinair*. Leiden.

Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3719930>

Version: Publisher's Version

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3719930>

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Prof.dr. Nivja de Jong

# Tweedetaalverwerving en -didactiek: natuurlijk interdisciplinair



Universiteit  
Leiden

Bij ons leer je de wereld kennen

# Tweedetaalverwerving en -didactiek: natuurlijk interdisciplinair

Oratie uitgesproken door

Prof.dr. Nivja de Jong

bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar  
met als leeropdracht Tweedetaalverwerving en -didactiek  
aan de Universiteit Leiden  
op vrijdag 8 maart 2024.



Universiteit  
Leiden

Mevrouw de rector magnificus, zeer gewaardeerde toehoorders,

De titel van deze oratie luidt net als de leeropdracht van mijn leerstoel ‘Tweedetaalverwerving en -didactiek’. Die ‘en’ in de titel duidt al aan: het zouden ook twee leerstoelen kunnen zijn. Op de universiteit heb ik inderdaad twee stoelen: een stoel op de faculteit Geesteswetenschappen, bij het instituut voor taalwetenschap, het LUCL, en een stoel op het ICLON, het interfacultaire instituut voor onderwijs, onderwijsonderzoek en nascholing. Het verschil tussen de twee vakgebieden die deze stoelen representeren, is als volgt samen te vatten: binnen de taalwetenschap beantwoordt tweedetaalverwervingsonderzoek fundamentele vragen over hoe mensen een tweede taal leren, terwijl vakdidactisch onderzoek veel praktischer wil weten hoe docenten hun leerlingen in de klas kunnen helpen bij het leren van een tweede taal. De term ‘tweede taal’ wordt als overkoepelende term gebruikt voor een taal die iemand later leert dan de eerste taal die je thuis van jongs af aan verwerft. Dat kan bijvoorbeeld een tweede taal zijn na immigratie naar een land waar een andere taal wordt gesproken, of een taal die iemand vooral op school leert. De term ‘tweede taal’ is bovendien in die zin overkoepelend bedoeld, dat er ook derde, vierde, vijfde talen mee worden aangeduid. Ik kan daarom bijna met zekerheid zeggen dat alle toehoorders in deze zaal op enig moment in hun leven tot op zekere hoogte een tweede taal hebben geleerd. Onderzoek naar tweedetaalverwerving en -didactiek gaat dan ook veel mensen aan.

In de lezing van vandaag zal ik met een aantal voorbeelden laten zien hoe interdisciplinariteit en samenwerking tussen taalwetenschappelijk en didactisch onderzoek tot meer dan de optelsom van de delen leiden. Maar eerst licht ik de vakgebieden van de tweedetaalverwerving en -didactiek verder toe, om te laten zien dat beide op zich al interdisciplinair zijn en dat met name het vakgebied van de tweedetaaldidactiek

meerdere subdisciplines van verschillende vakgebieden in zich heeft.

### **De grote vraag binnen tweedetaalverwervingsonderzoek**

Tweedetaalverwerving is een subdiscipline van de taalwetenschap. Zoals elk vakgebied kent de taalwetenschap meerdere subdisciplines en heeft elke subdiscipline een grote vraag. Beschrijvende en theoretische taalwetenschappers vragen zich af: “Kun je de structuur van talen beschrijven, en hoe en waarom verschillen talen van elkaar?”, waarbij de relatie tussen structuur en betekenis op verschillende niveaus onderzocht wordt: klanken, woorden, zinnen en teksten of gesprekken. Historische taalwetenschappers willen begrijpen hoe talen en variaties binnen een taal door de tijd heen veranderen. De sociolinguïstiek wil bij die variaties ook weten hoe deze in de maatschappij gebruikt en geaccepteerd worden, en deelt met pragmatiek de fascinatie voor hoe taal in gebruik contextafhankelijk is en contextafhankelijk betekenis krijgt. Psycholinguïsten en neurolinguïsten vragen zich af hoe taal in real-time wordt geproduceerd en begrepen. Ook het onderzoek naar hoe baby’s en kinderen van huilen en brabbelen zich tot competente taalgebruikers ontwikkelen, wordt door psycholinguïsten onderzocht.

3

Die eerstetaalverwerving is van een afstandje bezien een ongelofelijke prestatie: de abstracte structuren van talen zijn complex en voor adequaat gebruik van een taal en haar variaties in verschillende contexten is een enorme hoeveelheid kennis aan betekenis en betekenisnuances nodig. Bovendien moet al die kennis met een verbluffende snelheid toegepast kunnen worden. Dus hoe is dat mogelijk? Ook al zijn er verschillen in het leerproces en de uitkomst daarvan, de meeste mensen leren hun eerste taal tot op een hoog niveau gebruiken, in ieder geval mondeling. De leerbaarheidsvraag is daarom, niet verwonderlijk, één van de fundamentele of grote vragen van het brede onderzoeksveld van de taalwetenschap.

En zo kom ik bij de subdiscipline van de tweedetaalverwerving. Binnen dit vakgebied is de vraag “hoe leren mensen een *tweede taal?*”, de centrale vraag om te beantwoorden. Die vraag lijkt dus veel op de leerbaarheidsvraag waar de taalwetenschap als breed vakgebied zich toe verhoudt. Deze gedeelde onderzoeksinteresse maakt dat veel van het onderzoek in het brede vakgebied van de taalwetenschap relevant is voor tweedetaalverwervingsonderzoek.

#### **De grote vraag van onderzoek naar tweedetaaldidactiek**

Het is nogal een inkopper, maar ook in onderzoek naar didactiek van een tweede taal en voor de praktijk van talenonderwijs staat de leerbaarheidsvraag centraal. In plaats van “Hoe worden talen geleerd?”, wordt in onderzoek naar taaldidactiek de vraag “Hoe onderwijs je het beste een taal?” of “Hoe kun je mensen helpen om een taal te leren?” gesteld. Daarmee is tweedetaaldidactiek als vakgebied binnen de onderwijswetenschappen uniek: de centrale vraag van didactisch onderzoek komt bijna overeen met de fundamentele vraag van het vakgebied van de tweedetaalverwerving, die op zijn beurt bijna overeenkomt met de grote vraag die het veel bredere vakgebied van de taalwetenschap als geheel drijft.

Als we dit vergelijken met onderzoek naar de didactiek van andere schoolvakken wordt duidelijk dat deze situatie van taaldidactisch onderzoek inderdaad uniek is. Neem bijvoorbeeld Biologie. Het is niet zo dat het onderzoeksveld van de Biologie zich voornamelijk bezighoudt met de vraag “Hoe wordt Biologie geleerd?” Op dezelfde manier is de belangrijkste onderzoeksvraag van historici niet “Hoe leren mensen over geschiedenis?” Het enige andere schoolvak waarbij de vakdiscipline nog het meest geïnteresseerd is in de leerbaarheid, is waarschijnlijk de Wiskunde, maar ook binnen het brede vakgebied van de wiskunde zouden wiskundigen “Hoe wordt wiskunde geleerd?” niet als één van de hoofdvragen noemen. Dit betekent dat specifiek voor onderzoek naar talenonderwijs een enorme hoeveelheid

onderzoek direct relevant is, evenals een breed scala aan onderzoeksmethoden.

Behalve dat taaldidactisch onderzoek onderdeel is van de taalwetenschap, is onderzoek naar tweedetaaldidactiek óók ingebed in een ander breed vakgebied, namelijk de onderwijswetenschappen. Dat onderzoeksgebied is zelfs zo breed dat de term zelf altijd in het meervoud wordt genoemd: ‘education sciences’ of ‘onderwijswetenschappen’. Behalve onderzoek naar verschillende typen vakdidactiek – zoals bijvoorbeeld didactiek van tweede talen, biologie, geschiedenis of wiskunde – zijn er binnen de onderwijswetenschappen ook onderzoekers die zich afvragen hoe leeruitkomsten juist kunnen worden gemeten, een psychometrisch vraagstuk. Er zijn onderzoekers die de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen onderzoeken of die onderzoek doen naar onderwijsbeleid. De boekenkasten vol aan onderzoek over taal en tweedetaalverwerving worden voor de goed geïnformeerde taaldidactische onderzoeker dus aangevuld met nog eens een hele bibliotheek vol literatuur over onderzoek naar onderwijs en pedagogiek.

#### **Samenwerken in interdisciplinaire teams**

Je zou een schaap met minstens vijf poten moeten zijn om al het onderzoek dat relevant is te overzien, laat staan om dergelijk onderzoek uit te kunnen voeren. Schapen met meer dan vier poten bestaan niet en daarom moet taaldidactisch onderzoek dat van nature ingebed is in de taalwetenschap én in de onderwijswetenschappen, gebeuren in samenwerking, in teams van onderzoekers uit verschillende disciplines. Een voorwaarde voor goed samenwerken in zulke teams is dat onderzoekers openstaan voor elkaars disciplines en de verschillende onderzoeksmethodes die daarbij horen. Psycholinguïsten zijn bijvoorbeeld gewend om experimenteel kwantitatief onderzoek uit te voeren in een lab, met minstens – pak ‘m beet – dertig participanten die in twee condities een taaltaak uitvoeren. Aan de andere kant van het

spectrum kunnen voor onderwijspraktijkonderzoek goed gedocumenteerde en beschreven ervaringen van een handvol docenten waardevol zijn om antwoord te krijgen op een onderzoeksvraag. Ogenscheinlijk twee verschillende werelden, maar de onderzoeker die beide typen onderzoek is gaan waarderen, zal tot de conclusie komen dat de verschillen tussen beide veel kleiner zijn dan ze op het eerste gezicht lijken.

Ik gebruik een voorbeeld om dit te illustreren. Stel dat geconstateerd wordt dat leerlingen in de les weinig spreken in de te leren taal, oftewel de doeltaal. De onderzoeker kan dan voor zijn onderzoek willen weten wat de bereidheid van leerlingen is om in de doeltaal te communiceren (*willingness to communicate*, MacIntyre et al., 1998), om erachter te komen of die bereidheid samenhangt met hun daadwerkelijke doeltaalgebruik. In een kwantitatieve benadering zal de onderzoeker bijvoorbeeld gebruikmaken van een vragenlijst met stellingen om *willingness to communicate* in kaart te brengen. Die stellingen of zinnen zijn keuzes uit alle mogelijke manieren om *willingness to communicate* te operationaliseren en als stellingen op te schrijven. Zie bijvoorbeeld in Figuur 1 drie stellingen uit de vragenlijst die Van Batenburg (2018, p. 166, gebaseerd op MacIntyre et al., 2011) gebruikte.

Vervolgens gaat de onderzoeker met zo'n instrument data verzamelen bij een groot aantal leerlingen. De data die de onderzoeker ophaalt, zijn in dit geval getallen: op stelling 1 vinkte leerling 1 'beetje mee eens' aan en scoort leerling 1 dus een '4', op stelling 2 scoort leerling 1 een '3', enzovoort enzoverder. Ook voor daadwerkelijk doeltaalgebruik zal de onderzoeker getallen verzamelen, bijvoorbeeld het aantal minuten doeltaalgebruik per leerling. Voor kwantitatieve data, zeg maar voor getallen, bestaat er een aantal regels voor hoe je die getallen moet samenvatten en welke conclusies je er vervolgens uit mag trekken. Er zijn weinig dingen die ik zo leuk vind als het uitleggen aan studenten of aan andere slachtoffers zoals jullie nu, hoe die regels van de inferentiële statistiek werken, maar ik zal mij inhouden. Het komt erop neer dat de onderzoeker uiteindelijk kan concluderen in hoeverre de getallen die *willingness to communicate* representeren, samenhangen met de getallen die de onderzoeker heeft verzameld over doeltaalgebruik.

5

Een kwalitatief onderzoek met een vergelijkbare onderzoeksvraag zal er anders uitzien. In plaats van een vragenlijst kan de onderzoeker bijvoorbeeld na de les in één-op-één gesprekken met een paar leerlingen de redenen voor

	Mee oneens	Beetje mee oneens	Twijfel	Beetje mee eens	Mee eens
Als ik de kans krijg om Engels te spreken, dan pak ik die.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als mijn docent een vraag stelt, geef ik graag in het Engels antwoord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb altijd wel zin om tegen mijn klasgenoten iets in het Engels te zeggen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Figuur 1*  
Drie stellingen voor *willingness to communicate*. (Van Batenburg, 2018, p. 166)

hun taalkeuze bespreken. De onderzoeker gebruikt lesopnames om ervoor te zorgen dat leerlingen beter terug kunnen halen waarom zij de doeltaal op een bepaald moment in de les wel of niet gebruikten (*‘stimulated recall’*). De onderzoeker stelt in het interview vragen als: “Je switchte op dit moment in de les van Engels naar Nederlands. Weet je waarom je dat deed?” De data in dit kwalitatieve onderzoek bestaan niet uit getallen maar uit woorden, namelijk uit alles wat de leerling in het interview heeft gezegd. Vervolgens zal de onderzoeker de woorden van de leerlingen zo goed mogelijk proberen samen te vatten, om een antwoord te geven op de onderzoeksvraag.

Waar de kwantitatieve onderzoeker dus *begint* met het kiezen van woorden voor het formuleren van stellingen in vragenlijsten, zo *eindigt* de kwalitatieve onderzoeker met het kiezen van de woorden waarmee hij/zij de interviews samenvat en interpreteert. Dus hoe verschillend zijn deze typen onderzoek nu echt? Ik zie, eerlijk gezegd, vooral grote gelijkenissen.

Niet iedereen lijkt deze mening te delen. Een verschil dat vaak genoemd wordt, is de generaliseerbaarheid die bij kwantitatief onderzoek volgens duidelijke, vooraf afgesproken regels uitgerekend kan worden, terwijl over kwalitatief onderzoek ook wel wordt gezegd dat generaliseren nooit het doel zou zijn. Ik citeer Foster en Ohta (2005, p. 403-404) als representatief voorbeeld van de quotes die ik in de loop der jaren hierover heb gelezen: “Sociocultural approaches are unable to show causation or produce generalizable results. Research focuses on intensive analysis of small groups of subjects, hoping to build a robust picture of S[econd] L[anguage] A[cquisition] processes through the accumulation of such small studies.” Volgens mij is het bouwen van een robuust plaatje na accumulatie van meerdere studies echter precies dat: generaliseren. Zolang onderzoekers afgesproken kwaliteitscriteria van onderzoek serieus nemen (die voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek heel vergelijkbaar zijn; Poortman & Schildkamp, 2012), is er bij

accumulatie van verschillende kwalitatieve studies inderdaad generaliseerbaarheid mogelijk. En gelukkig maar, want waarom zou je anders nog dergelijk onderzoek doen en daarover rapporteren? Als conclusies alleen gelden voor de precieze context van alleen die onderzochte situatie, met precies die leerlingen en precies die docent? Als wat je concludeert niks kan zeggen over hoe dezelfde docent in een nieuwe situatie succesvol zou zijn, laat staan over hoe een andere docent in een andere klas te werk zou kunnen gaan? Tegelijkertijd is het belangrijk dat we ons realiseren dat ook bij kwantitatief onderzoek generaliseerbaarheid beperkt is, ook al heeft de onderzoeker de stappen van de inferentiële statistiek netjes gevolgd. De generaliseerbaarheid is namelijk altijd gebonden aan de instrumenten die ingezet zijn aan de voorkant, waarbij woorden en zinnen zijn gebruikt om uiteindelijk data in getallen te verzamelen. Dat geldt niet alleen voor vragenlijsten met stellingen, maar bijvoorbeeld ook voor psycholinguïstisch onderzoek waar de onderzoeker een keuze heeft moeten maken op welke *woorden of zinnen* participanten reageren, en op welke manier die woorden en zinnen zijn gepresenteerd. En uiteraard is de generaliseerbaarheid ook bij kwantitatieve studies gebonden aan de participanten die hebben meegedaan, want in weinig studies is dat écht een random sample zoals Fisher dat oorspronkelijk bedoelde.

Het voorbeeld van onderzoek naar doeltaalgebruik van leerlingen waar ik over vertelde, was een deels fictief voorbeeld, geïnspireerd op het onderzoek dat studenten Jens Verdouw en Renske Hubregtse vorig semester uitvoerden. Binnen de lerarenopleiding van het ICLON nemen studenten voor hun onderzoeksopdracht een vraag uit hun eigen praktijk onder de loep. Daarvoor kruipen zij in de huid van interdisciplinaire veelpotige schapen: ze lezen relevante theorie en eerder onderzoek uit de boekenkasten van de tweedetaalverwerving, de tweedetaaldidactiek en de onderwijswetenschappen om hun onderzoek gedegen op te zetten. Uiteindelijk dragen ze zo een steentje bij aan het verbeteren van hun eigen praktijk en soms

levert zo'n onderzoek zelfs inzichten op die relevant zijn voor de tweedetaaldidactiek meer in het algemeen. Dat is een niet te onderschatten prestatie, als je bedenkt wat er allemaal bij komt kijken. Jens en Renske hadden voor hun onderzoek overigens gekozen voor een mix van kwantitatieve en kwalitatieve methodes en kwamen er zo achter dat niet alleen *willingness to communicate*, maar ook de keuze voor het type spreekopdracht in de les een rol speelt bij het doeltaalgebruik van leerlingen.

### Voorbeelden van interdisciplinair onderzoek

In het vervolg van deze oratie zal ik de interdisciplinariteit in het onderzoek naar tweedetaalverwerving en -didactiek verder illustreren aan de hand van enkele voorbeelden. Daarbij focus ik op onderzoek dat de afgelopen jaren is uitgevoerd aan de Universiteit Leiden.

#### *Spreekvaardigheid en vloeiendheid*

In veel van het onderzoek waar ik me sinds 2004 in Amsterdam, vervolgens in Utrecht en inmiddels sinds 2017 in Leiden met collega's mee bezig heb gehouden, staan de thema's spreekvaardigheid en vloeiendheid centraal. Vragen die me binnen die thema's bezighouden, zijn bijvoorbeeld: "Wat houdt succesvol spreken in?" en "Wat is spreekvaardigheid in een tweede taal?" Antwoorden op deze fundamentele vragen zijn nodig bij het beantwoorden van praktische vragen zoals "Hoe moet je spreekvaardigheid onderwijzen?" en "Hoe kun je spreekvaardigheid van leerlingen beoordelen of meten?" De vierkante millimeter binnen het thema spreekvaardigheid waar ik het meeste onderzoek naar heb gedaan, is het aspect 'vloeiendheid', kort gedefinieerd als moeiteloze vertaling van gedachten naar spraak, wat zich in die spraak uit in relatief vlotte spreeknelheid met niet te veel aarzelingen. Er zijn verschillende redenen waarom het geoorloofd en zelfs relevant is om deze vierkante millimeter uit te pluizen. Ten eerste vanuit een fundamentele nieuwsgierigheid naar het fenomeen spreken en specifiek vanuit de verwondering over hoe het mogelijk is dat wij in onze eerste taal, laat staan in een tweede taal, *vloeiend*

kunnen spreken. Ten tweede is er de praktische relevantie voor de focus op spreken en vloeiendheid: spreken wordt momenteel in het klaslokaal het minste geoefend (Rouffet et al., 2023) en juist spreken oefenen leidt tot vloeiendheid en spreekvaardigheid in het algemeen (Segalowitz & Lightbown, 1999). In het huidige talenonderwijs is er in verhouding (te) veel aandacht voor leesvaardigheid, voor schriftelijke productie en voor correctheid in vergelijking tot aandacht voor spreekvaardigheid en vloeiendheid.

Voor een goed begrip van spreekvaardigheid en vloeiendheid, zijn twee perspectieven binnen de taalwetenschap direct relevant: het psycholinguïstische perspectief en het sociale perspectief dat centraal staat binnen de sociolinguïstiek en de pragmatiek (De Jong, 2023). In de psycholinguïstische traditie wordt spreekvaardigheid gezien als een individuele cognitieve vaardigheid, terwijl vanuit het sociale perspectief de nadruk ligt op de samenwerking tussen gesprekspartners, waarbij spreken dus als sociale activiteit wordt gezien. Beide perspectieven zijn tegelijk van toepassing. Het is waar dat we als individu razendsnel onze gedachten omzetten in klanken en daarbij verschillende deelprocessen moeiteloos moeten kunnen doorlopen. Het is tegelijkertijd waar dat er in communicatie altijd een luisteraar is en dat een gesprek vooral als een sociale bezigheid gezien moet worden. Zo kan het uitspreken van een aarzeling zoals 'uhm' betekenen dat een spreker moeite heeft met het ophalen van een woord uit het mentale lexicon, maar zo'n aarzeling kan tijdens een gesprek ook nodig zijn om vrienden te blijven. Denk bijvoorbeeld aan het afwijzen van een uitnodiging (Pomerantz, 1984). Stel dat ik tegen de buurvrouw zeg: "Op 8 maart spreek ik mijn oratie uit, hebben jullie zin om ook te komen?" Als die buurvrouw daar zin in heeft, zegt ze zonder aarzelen "ja leuk, ik kom graag", maar als ze daar geen zin in heeft, kan ze niet zonder aarzelen "nee ik kom niet" of zelfs "nee ik kan niet" zeggen. Tenminste, niet als die buurvrouw ook vrienden met mij wil blijven.



Het antwoord zal dan eerder klinken “Uhm, ja, ik moet even kijken...” en dan weet ik als goede verstaander al genoeg.

Vakgebieden die samenkomen in onderzoek naar vloeiendheid zijn de psycholinguïstiek voor inzicht in cognitieve processen, fonetiek en fonologie voor inzicht in spraak en klanken, computationele taalkunde om spraak automatisch te meten, sociolinguïstiek en pragmatiek voor inzicht in de sociale aspecten van dialogen, psychometrie voor vraagstukken over toetsing en beoordeling, psychologie voor de inachtneming van emoties zoals spreekangst en *willingness to communicate* en didactiek voor het onderwijzen van spreekvaardigheid en vloeiendheid. Nogal interdisciplinair dus.

Na deze uiteenzetting over spreekvaardigheid en vloeiendheid in het algemeen, zal ik twee concrete voorbeelden beschrijven van onderzoek naar die thema's waar ik de afgelopen jaren bij betrokken was en laten zien welke disciplines daarin een rol spelen.

#### *Spreekvaardigheid en vloeiendheid: gebarentaal*

Het eerste voorbeeld gaat over vloeiendheid in gebarentaal. Zoals mensen in spraak gedachten omzetten in klanken, zo zetten gebarentaalgebruikers gedachten om in gebaren. In het project naar gebarentaalvloeiendheid van Tobias Haug en collega's van de University of Teacher Education in Special Needs in Zürich stellen we onszelf de praktische vraag: “Hoe moet gebarentaalvloeiendheid van tweedetaalgebaarders beoordeeld worden?” (Haug et al., 2022). Onderzoek naar gebarentalen is jonger dan dat naar gesproken talen en er is dan ook minder over bekend. Daarom waren wij genoodzaakt om voor de praktische vraag eerst de meer fundamentele vraag “Wat is vloeiendheid in een gebarentaal?” te beantwoorden.

Om daar een antwoord op te krijgen, gaan we eerst te rade bij de beschrijvende taalkunde. In gesproken talen vormen klanken *na elkaar* woorden die *na elkaar* zinnen maken. In

gebarentalen is die volgordelijkheid minder strikt: de vorm, locatie en de beweging van de hand maken *tegelijk* samen betekenis. En behalve deze zogeheten manuele manieren om betekenis te maken, zijn er in gebarentalen ook altijd non-manuele betekenis makers: de manier waarop je je hoofd beweegt, je wenkbrauwen, je mond en hetgeen waar je je blik op werpt, geven parallel aan de manuele aspecten van gebarentaal betekenis. Bovendien heb je twee handen, die in sommige gevallen tegelijk verschillende delen van de betekenis van een uiting maken. Dus hoe aarzel je dan in een gebarentaal? Hoe ziet een pauze eruit? Is er iets als het equivalent van een stille pauze, waarin de gebaarder niks doet? Wat is dat niks doen dan precies? Doe je iets met je hoofd, wenkbrauwen, mond en/of blik? Deze vragen moeten beantwoord worden vóórdat we kunnen onderzoeken hoe we vloeiendheid in een gebarentaal zouden kunnen beoordelen.

Om erachter te komen hoe vloeiendheid en aarzelingen zich uiten in gebarentaal, in dit geval Zwitser-Duitse gebarentaal, hebben we vaardige en minder vaardige gebaarders vergeleken, in verschillende condities. Zo konden we experimenteel vaststellen dat vloeiendheid in gebarentaal te maken heeft met de snelheid van gebaren, te vergelijken met spreesnelheid in gesproken taal. Waar we echt enthousiast over werden, was de bevinding dat vaardige gebaarders tijdens het aarzelen vaker non-manuele cues inzetten in vergelijking tot minder vaardige gebruikers. Deze kwantitatieve uitkomsten vormden samen met kwalitatieve analyses van focusgroepinterviews met dove gebarentaaldocenten input voor de ontwikkeling van een beoordelingschaal. Deze beoordelingschaal is vervolgens gebruikt en getest door beoordelaars en met psychometrische technieken is bepaald hoe goed de schaal werkt voor het aangeven van verschillen tussen vaardigheidsniveaus.

De uitkomsten van het onderzoek zijn direct relevant voor het correct beoordelen van gebarentaalvaardigheid en voor het onderwijs in gebarentaal. Nu we weten dat vaardige aarzelingen

samengaan met bepaalde non-manuele aspecten, kunnen we dat ook onderwijzen aan leerders van de gebarentaal. Behalve deze praktische relevantie, leren we met dit onderzoek meer over de structuur en het gebruik van de gebarentaal zelf. Net zoals vloeiendheid in gesproken taal gezien kan worden als een raam naar de cognitieve processen tijdens spreken, kan onderzoek naar vloeiendheid in gebarentaal ons uiteindelijk meer leren over de cognitieve processen tijdens het gebruik van een gebarentaal. We konden dit praktisch gedreven onderzoek, dat naast praktische ook fundamentele inzichten opleverde, alleen uitvoeren door interdisciplinair te werk te gaan en expertise van verschillende vakgebieden te betrekken: we hadden inzichten uit beschrijvende taalkunde nodig, psycholinguïstische experimentele methoden, vakdidactische expertise en psychometrie.

#### *Spreekvaardigheid en vloeiendheid: fluctuaties in spraak*

Een ander voorbeeld van interdisciplinariteit binnen onderzoek naar vloeiendheid is een project dat net is opgestart door Jelle Goeman, hoogleraar biostatistiek aan de Universiteit Leiden, en mijzelf. Het wordt gefinancierd door één van de grootste spelers in de toetsing van Engelse tweedetaalvaardigheid (ETS). Dat het project een praktische toepassing zal hebben, staat dus vast. Toch stellen we in dit project allereerst een fundamentele vraag, namelijk: hoe fluctueert vloeiendheid tijdens het spreken door de tijd heen?

Het is onwaarschijnlijk dat mensen een continu niveau van vloeiendheid zouden laten zien. Er is inderdaad al wat onderzoek dat aantoonde dat mensen in hun eerste taal vloeiende en minder vloeiende passages in hun spraak afwisselen (Pakhomov et al., 2011). Maar er is nog niet onderzocht hoe tweedetaalspraak tijdens een spreektaak zou fluctueren. In dit project proberen wij daarom met nieuwe statistische methoden patronen van fluctuaties te identificeren. Daarna zullen we met een mix aan kwantitatieve en kwalitatieve methoden onderzoeken wat het effect is van

de fluctuaties op beoordelingen van spreekvaardigheid. Ook dit project kan alleen uitgevoerd worden door verschillende disciplines te betrekken: statistiek voor het ontdekken van tijdsgebonden patronen in vloeiendheid tijdens een spreektaak, computationele taalkunde en fonetiek voor het meten van vloeiendheid en psychometrie voor het onderzoek naar het gedrag van de beoordelaars.

Studenten die een vak bij mij hebben gevolgd weten dit al: ik zou makkelijk nog drie kwartier kunnen volpraten over spreekvaardigheid, over vloeiendheid of zelfs over het woordje ‘uhm’, bijvoorbeeld dat een ‘uhm’ in elke taal weer anders klinkt. Maar ik zal dat niet doen, omdat ik de interdisciplinariteit van onderzoek naar tweedetaalverwerving en -didactiek ook wil illustreren binnen andere thema's. Ik doe dat aan de hand van twee promotieonderzoeken die nu binnen mijn leerstoel worden uitgevoerd.

#### **Taalvariatie en tweedetaalonderwijs**

In haar promotieonderzoek gebruikt Carmen Kleinherenbrink inzichten en methoden uit de sociolinguïstiek, de pragmatiek en de taaldidactiek om uiteindelijk didactische principes te ontwikkelen voor het leren van verledentijdsvormen van het Spaans door Nederlandse leerders. Wereldwijd wordt voor het leren van het Spaans als tweede taal meestal de variant uit Spanje gekozen. Maar is dat altijd de beste keuze? In het Nederlands zijn er verschillende manieren om de verleden tijd uit te drukken (ik kan bijvoorbeeld straks zeggen “Ik heb georeerd over een leuk onderwerp” of “Ik oreerde over een leuk onderwerp”) en dat geldt ook voor het Spaans (“He disortado sobre un tema divertido”, “Disorté sobre un tema divertido”). We weten dat in Latijns-Amerika andere verledentijdsvormen gangbaarder zijn dan in Spanje (Geeslin et al., 2013). Zo zou in Mexico de vorm ‘disorté’ vaker gebruikt worden dan in Spanje. Het onderzoek van Carmen richt zich op de vraag in hoeverre individuele verschillen in verledentijdgebruik door eerstetaalsprekers van het Nederlands

interacteren met het leren van de variaties van het Spaans. Het uiteindelijke doel van haar onderzoek is om didactische principes te ontwikkelen die aansluiten bij de individuele voorkeuren van leerders wat betreft de verledentijdsvorming in het Nederlands én gebruikmaken van de variaties in het Spaans, zodat Nederlandse leerders van het Spaans zich eerder in hun leerproces kunnen uitdrukken in de verleden tijd. De beheersing van de precieze betekenissen in de verschillende verledentijdsvormen, die kan dan nog wel later komen.

### **Een didactiek van kijkstrategieën voor het leren van een tweede taal**

Het tweede voorbeeld is het promotieonderzoek van Sjoerd Lindenburg, docent Engels op het Alberdingk Thijm College. Sjoerd onderzoekt met een NWO-Ilerarenbeurs een nieuwe didactiek voor het aanleren van strategieën die het taalleren zouden stimuleren tijdens het kijken en luisteren naar media in de tweede taal. Want stel je voor dat we leerlingen kunnen helpen een tweede taal te leren tijdens het kijken van hun lievelingsserie. Misschien doen sommigen van jullie dat ook wel, als je bijvoorbeeld Spaans wilt leren, dan juist een Spaanse film of serie uitkiezen om 's avonds op de bank te kijken. Als je er nu wat meer moeite in steekt, zou het dan mogelijk zijn om er ook wat meer Spaans van te leren en hoe ziet die moeite er dan uit? Dat is de vraag die Sjoerd in zijn onderzoek stelt. Hij probeert antwoord te krijgen op deze vraag door eerst aan geofende taalleerders te vragen welke taalleerstrategieën zij inzetten tijdens het kijken, en of ze, wanneer ze hun eigen *oogbewegingen terugzien* tijdens het kijken naar een aflevering, hun kijkgedrag kunnen toelichten. Deze kwalitatieve onderzoeksmethode combineert hij vervolgens met een kwantitatieve: welke door leerlingen zelf genoemde bewuste strategieën en welk onbewust kijkgedrag, in kaart gebracht met oogbewegingsonderzoek, kan het beste voorspellen hoeveel er wordt geleerd? Sjoerds onderzoeksvraag is praktijkgericht en taaldidactisch, maar hij gebruikt naast

kennis en methoden uit onderwijsonderzoek ook kennis en methoden uit psycholinguïstisch lees- en kijkonderzoek.

Bij de voorbeelden die ik heb genoemd, is het duidelijk dat fundamentele kennis over taal en onderwijs nodig is voor het onderzoek naar tweedetaal didactiek. Op die manier informeert het fundamentele onderzoek de praktijk. Tegelijkertijd is er inspiratie in tegenovergestelde richting: praktische vragen uit het onderwijs roepen nieuwe fundamentele vragen op, zoals “Wat is gebarentaalvloeiendheid?” Ook methoden die in onderwijsonderzoek gangbaar zijn, zoals *stimulated recall*, kunnen inspiratie zijn om op een nieuwe manier data te verzamelen bij het beantwoorden van bijvoorbeeld psycholinguïstische vraagstukken.

### **De nabije toekomst van onderzoek naar tweedetaalverwerving en -didactiek vraagt nog meer interdisciplinariteit**

Tot nu toe heb ik in deze lezing tweedetaal didactiek als interdisciplinair vakgebied nog tekortgedaan. Het meeste huidige onderzoek binnen de tweedetaal didactiek gaat namelijk vooral over de vraag hoe docenten leerders helpen om taalvaardig te worden. Maar een taal goed leren gebruiken is meer dan taalvaardigheid. Taal is namelijk veel meer dan een code waarmee je of in de ene of in de andere taal communiceert. Taal is voor iedereen op een unieke manier verbonden met cognitie, emoties, ervaringen, identiteit, de maatschappij en met cultuur. Bij het leren van een tweede taal bouw je aan nieuwe ervaringen, wordt de nieuwe taal onderdeel van je identiteit, heb je nieuwe emoties en kom je in contact met een nieuwe cultuur, die op een voor jou nieuwe manier verbonden is met de wereld om je heen. Een taaldocent zal dus niet alleen leerders helpen bij het leren van een nieuwe communicatieve code, maar ook leerders inzichten geven in taal als interessant fenomeen en in het samenspel tussen taal en cultuur. In de nieuwe kerndoelen en eindtermen voor het taalcurriculum is dit precies zo geformuleerd en is er expliciet

aandacht voor taalbewustzijn en cultuurbewustzijn, naast en geïntegreerd met aandacht voor taalvaardigheid.

Om die beoogde vakvernieuwing succesvol vorm te geven, is het van belang dat de tweedetaaldidactiek expliciet gaat samenwerken met vakgebieden die verstand hebben van taal als inhoud, zoals de subdisciplines van de taalwetenschap, en vakgebieden die cultuur als inhoud onderzoeken, zoals media, literatuur, geschiedenis en politicologie. We staan daarmee aan de vooravond van nog meer noodzakelijk en natuurlijk interdisciplinair onderzoek, waaruit we zullen leren hoe relevante inhoud over taal en cultuur in de tweedetaalles van de toekomst een plek kan krijgen.

Op veel plekken gebeurt dit trouwens al. Aandacht voor literatuur had al lang een bescheiden positie in het voortgezet onderwijs en aandacht voor de doeltaalcultuur is in veel lesmethodes al aanwezig. Bovendien is er via verschillende platforms (bijvoorbeeld taalwijs.nu van het Nationaal Platform voor de Talen) veel materiaal van taaldocenten en vakdidactici over taal- en cultuurbewustzijn te vinden. In het hoger onderwijs is bij taal- en cultuurstudies of *area studies* de verwevenheid van inhoud en taalvaardigheid al vaak te zien. Zo hebben collega's van *Dutch Studies* recentelijk hun curriculum hervormd en zo ontworpen dat studenten hun Nederlandse taalvaardigheid ontwikkelen en tegelijk over taalwetenschappelijke en cultuurwetenschappelijke onderwerpen leren.

Met de komst van *Artificial Intelligence* (AI) in taalonderwijs zal deze verandering van een enge opvatting van taalvaardigheidsonderwijs naar een bredere opvatting van taal- en cultuuronderwijs nog urgenter worden. In ieder geval zal taalonderwijs moeten veranderen, omdat leerders steeds geavanceerdere en betere tools kunnen inzetten voor communicatieve taken in een tweede taal. Een geschreven tekst vertalen met een tool kan al jaren. Gesproken teksten

automatisch vertalen is inmiddels ook al mogelijk en dat zal ook snel makkelijker worden. Docenten moeten leerlingen daarom niet alleen leren communiceren in een tweede taal, maar docenten moeten leerlingen ook leren bewust en verantwoord om te gaan met AI-hulpmiddelen. Bij het ontwikkelen van de tools zelf en bij het ontwikkelen van didactiek om de tools zinnig te gebruiken, hebben we ook daarom in de nabije toekomst meer samenwerking nodig tussen verschillende subdisciplines binnen de taalwetenschap en onderwijskunde, met name tussen experts op het gebied van computationele taalkunde, tweedetaalverwerving, tweedetaaldidactiek en digitale didactiek.

De rol van taaldocenten zal in de toekomst echt drastisch veranderen als – zoals wel geopperd door sommige onderzoekers en experts (Hamilton et al., 2023) – iedereen een taal kan 'downloaden' in het eigen brein. Ik betaal een paar euro in de app-store voor de module 'Spaans', of misschien kies ik uit knieperigheid voor de gratis versie met reclame. Met die gratis versie spreek ik vloeiend Spaans, maar moet ik misschien zo nu en dan tussendoor een reclametune zingen. Alle gekheid op een stokje: zou je met zo'n module die gedownloade taal echt kunnen gebruiken en spreken op de manier waarop je dat doet als je de taal zelf geleerd hebt? Begrijp je dan jezelf nog wel? De taal echt voelen, lukt dat ook? Ik denk het allemaal niet, juist omdat taal veel meer is dan een code. Dus ook al zou het vanwege de mogelijkheden die AI biedt minder nodig zijn om in te zetten op taalvaardigheid, dan nog hebben we taaldocenten nodig die leerlingen taalbewustzijn en cultuurbewustzijn bijbrengen.

### **Tot slot**

De hoofdboodschap van deze oratie is waarschijnlijk inmiddels tot jullie doorgedrongen, maar ik herhaal hem voor de zekerheid nog even: taaldidactisch onderzoek is uniek doordat de hoofdvraag van de taaldidactiek overeenkomt met één van de hoofdvragen van de taalwetenschap. Onderzoek

naar tweedetaalverwerving is binnen de taalwetenschap al interdisciplinair en onderzoek naar tweedetaaldidactiek is dat in het kwadraat: inzichten uit verschillende vakgebieden van de taalwetenschap worden gecombineerd met kennis uit onderwijskundige vakgebieden. Bovendien hebben we voor toekomstgericht talenonderwijs ook integratie van relevante kennis over taal en over cultuur in brede en engere zin nodig. Deze interdisciplinariteit is het rijkst wanneer onderzoekers uit de verschillende disciplines ook daadwerkelijk samenwerken. Binnen de Universiteit Leiden betekent dit concreet dat samenwerking tussen de instituten LIAS, LUCAS, LUCL en ICLON veel kan opleveren (en dat ook al doet). Maar ook daarbuiten zoeken we samenwerking, bijvoorbeeld voor de projecten waarbij we expertise op het gebied van sociale wetenschappen, AI of statistiek samenbrengen met kennis uit de geesteswetenschappen en onderwijswetenschappen. Voor elke samenwerking geldt dat onderlinge waardering een voorwaarde is en dat hoeft niet moeilijk te zijn: alle vakgebieden zijn inherent waardevol en gelijkwaardig. Statistiek als onderzoeksgebied is niet minder of meer waard dan sociolinguïstiek; sociaalwetenschappelijk gedragsonderzoek is niet meer of minder waard dan toegepaste computationele taalkunde; neurolinguïstiek is niet meer of minder waard dan praktijkgericht onderwijsonderzoek; psycholinguïstiek is niet minder of meer waard dan historische letterkunde; en zo kan ik nog even doorgaan, bijvoorbeeld door te expliciteren dat bovengenoemde vakgebieden evenveel waarde hebben als biologie, archeologie of *rocket science*.

Ondanks deze gelijke waarde verschilt op universiteiten de waardering voor verschillende vakgebieden: een studiepoint behaald door een student bij Geesteswetenschappen is nu volgens het allocatiemodel minder waard dan een studiepoint bij de faculteiten Sociale Wetenschappen of Archeologie, en het verschil met Wis- en Natuurwetenschappen is nog groter. Mijn oratie kan gezien worden als een pleidooi om die scheve verdeling te heroverwegen.

### Dankwoord

Na dit ongevraagde advies ben ik aangekomen bij het laatste onderdeel van deze oratie, waarin ik ten eerste graag het College van Bestuur bedank voor het in mij gestelde vertrouwen. Door het interdisciplinaire karakter van de leerstoel zijn er veel instituten en instanties betrokken geweest bij de totstandkoming, bijvoorbeeld meerdere wetenschappelijke directeurs van LUCL, ICLON en LIAS, plus de landelijke organisatie vakdidactiek Geesteswetenschappen. Allen die vanuit deze geledingen eraan hebben bijgedragen dat ik hier vandaag deze oratie uitspreek, wil ik van harte bedanken. Behalve de paar mensen die in mijn lezing expliciet zijn langsgekomen, ben ik daarnaast uiteraard alle collega's dankbaar voor de fijne samenwerking de afgelopen jaren, in onderzoek en onderwijs. Want goed onderzoek doe je niet alleen en ook goed onderwijs maak je samen. Het ondersteunend personeel van zowel LUCL als ICLON ben ik dankbaar voor hun onmisbare hulp. Ik wil ook de leden van de LLRC-commissie bedanken, die al vanaf 2017 helpen bij het organiseren van activiteiten voor en door taaldocenten van ATC, LIAS, LUCL, LUCAS en opleiders van het ICLON. Voor alle bijdragen van deze taaldocenten en -opleiders aan die LLRC-activiteiten ben ik ook dankbaar: op die manier bouwen we samen aan een *community* van taalonderwijs en taalonderzoek. Als laatste wil ik de collega's van het meesterschapsteam moderne vreemde talen bedanken voor fijne samenwerking en voor telkens inspiratievol overleg.

Naast onderzoek en onderwijs aan de universiteit is er ook een leven thuis. En ook dat leven thuis is gelukkig niet alleen: dankjewel aan mijn lieve familie en schoonfamilie en aan mijn naaste vrienden, waarbij ieder op zijn eigen manier voor mij een belangrijke basis is. De twee belangrijkste stimulansen zijn Catherine en Jip, en ik prijs mij gelukkig met jullie in mijn leven.

Ik heb gezegd.

## Referenties

- Batenburg, E.S.L. van (2018). *Fostering oral interaction in the EFL classroom Assessment and effects of experimental interventions* [Doctoral thesis, University of Amsterdam]. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding. <https://dare.uva.nl/search?identifier=b14cb14b-0b34-45f5-9dca-44e5a2e0745f>
- Foster, P., & Ohta, A. S. (2005). Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics*, 26 (3), 402–430. <https://doi.org/10.1093/applin/ami014>
- Geeslin, K. L., Fafulas, S., & Kanwit, M. (2013). Acquiring geographically-variable norms of use: The case of the present perfect in Mexico and Spain. In *Selected proceedings of the 15th Hispanic linguistics symposium* (pp. 205-220). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Hamilton, A., Wiliam, D., & Hattie, J. (2023, August 13). The Future of AI in Education: 13 Things We Can Do to Minimize the Damage. <https://doi.org/10.35542/osf.io/372vr>
- Haug, T., Jong, N. H. de, Tissi, K., Perrollaz, R., Sidler-Miserez, S., & Reinhard, S. (2022, 24 mei). *Data-driven development of a fluency rating scale for Swiss German Sign Language (DSGS)*. Online dissemination event of the SNSF project “Approaching and validating the construct of fluency in Swiss German Sign Language (DSGS), online.
- Jong, N. H. de (2023). Assessing Second Language Speaking Proficiency. *Annual Review of Linguistics*, 9(1), 541–560. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-030521-052114>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clement, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and

language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369-388.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. and Noels, K. A. (1998), Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>

Pakhomov, S. V. S., Kaiser, E. A., Boley, D. L., Marino, S. E., Knopman, D. S., & Birnbaum, A. K. (2011). Effects of age and dementia on temporal cycles in spontaneous speech fluency. *Journal of Neurolinguistics*, 24(6), 619–635. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2011.06.002>

14

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 57–101). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2012). Alternative quality standards in qualitative research? *Quality & quantity*, 46, 1727-1751. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9555-5>

Rouffet, C., Van Beuningen, C. G., & De Graaff, R. (2023). Constructive alignment in foreign language curricula: an exploration of teaching and assessment practices in Dutch secondary education. *The Language Learning Journal*, 51(3), 344–358. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2025542>

Segalowitz, N., & Lightbown, P. M. (1999). Psycholinguistic approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 43–63.



PROF.DR. NIVJA DE JONG

Nivja de Jong studeerde in 1999 af aan de Universiteit Leiden (Nederlandse taal- en letterkunde). Tijdens haar studie werd haar interesse gewekt voor tweedetaalverwerving en psycholinguïstiek. Tijdens haar studie en tot 2004 was zij ook docent Nederlands als tweede taal, in 2003-2004 bij het Academisch Talencentrum van de Universiteit Leiden. Ze promoveerde in 2002 aan het Max Planck Instituut voor Psycholinguïstiek en de Radboud Universiteit Nijmegen op een onderzoek naar morfologie in het mentale lexicon. Na haar promotie voltooide zij een postdoc aan de Universiteit van Edinburgh met een onderzoek naar spreekprocessen. Vanaf 2004 richt zij zich met haar onderzoek op tweedetaalverwerving, eerst als postdoc bij de Universiteit van Amsterdam, vervolgens als universitair docent en principal investigator aan de Universiteit Utrecht. Vanaf 2017 heeft zij als universitair hoofddocent een positie bij de faculteit Geesteswetenschappen (LUCL en LIAS) en bij het ICLON van de Universiteit Leiden. In januari 2023 is zij benoemd als hoogleraar tweedetaalverwerving en -didactiek aan dezelfde universiteit. Als lid van het meesterschapsteam moderne vreemde talen, chair van het Language Learning Resource Centre van de Universiteit Leiden en actief lid van de European Association of Language Testing and Assessment zet zij zich in om onderzoek naar tweedetaalverwerving en tweedetaaldidactiek te vertalen naar de onderwijspraktijk.



Universiteit  
Leiden