

De taalgebruiker

psycholinguïstiek

2.1 Inleiding

- (1) Ober: Mevrouw heeft een keuze kunnen maken? Wat mag het zijn?
 Vrouw: Ik heb eigenlijk wel trek in eend, maar mijn vliegtuig vertrekt over een uur.
 Ober: Dan zou ik maar iets anders bestellen, mevrouw.

Bovenstaande korte dialoog is op het eerste gezicht enigszins onsamenhangend. Als men bedenkt dat de ober werkzaam is in een restaurant van de luchthaven Schiphol en de vrouw daar voor haar vertrek nog snel iets wil eten, dan is het gesprek vrij normaal. De vrouw vraagt niet expliciet naar de bereidingstijd van eend om te berekenen of ze haar vliegtuig nog kan halen, maar gegeven de situatie begrijpt de ober haar opmerking wel als een impliciete vraag. Hij geeft echter geen concreet antwoord, maar een goed bedoeld advies. Hieruit kan de vrouw opmaken dat het bereiden van eend teveel tijd kost om haar vliegtuig nog te kunnen halen.

Conversaties waarin relatief veel impliciet blijft, zoals in (1), komen veel voor. Taalgebruikers nemen moeiteloos deel aan dergelijke gesprekken en de uitwisseling van informatie vindt in hoog tempo plaats. Maar als we het gesprekje in (1) nauwkeuriger bekijken, is het eigenlijk niet zo vanzelfsprekend dat dit soort communicatie zo makkelijk verloopt. Deze korte dialoog zal niet meer dan tien seconden geduurd hebben, maar de vrouw heeft in die tijd zo'n zeventig klanken van de ober 'te verwerken' gehad. In die klankenstroom heeft zij de woorden herkend en kennelijk hun betekenissen uit haar geheugen opgediept. Daarnaast heeft de vrouw ook nog kans gezien zelf een zin van veertien woorden te uiten. Bedenk daarbij dat voor het uitspreken van één klank toch al gauw honderd spieren nodig zijn. Maar niet alleen de snelheid is verrassend. We lieten hierboven al zien dat er vaak niet letterlijk en expliciet gezegd wordt wat er *bedoeld* wordt. Toch weten taalgebruikers doorgaans meteen de bedoeling of de communicatieve boodschap uit een uiting af te leiden en ze brengen, zoals

Hebben mensen nu alleen een linguïstische competence nodig om taaluitingen te kunnen produceren en begrijpen? Geldt dit bijvoorbeeld voor het zinnetje in (3)?

(3) De rechtsback zette de buitenspelval open.

Iemand die niets van voetbal weet, zal deze zin niet makkelijk kunnen interpreteren. Om (3) goed te begrijpen moet je weten wat een *rechtsback* is, wat de *buitenspelval* inhoudt en wat het *openzetten* daarvan betekent. Kennis van het taalsysteem is dus niet genoeg voor een volledig begrip van (3); taalgebruikers hebben ook kennis van de wereld nodig.

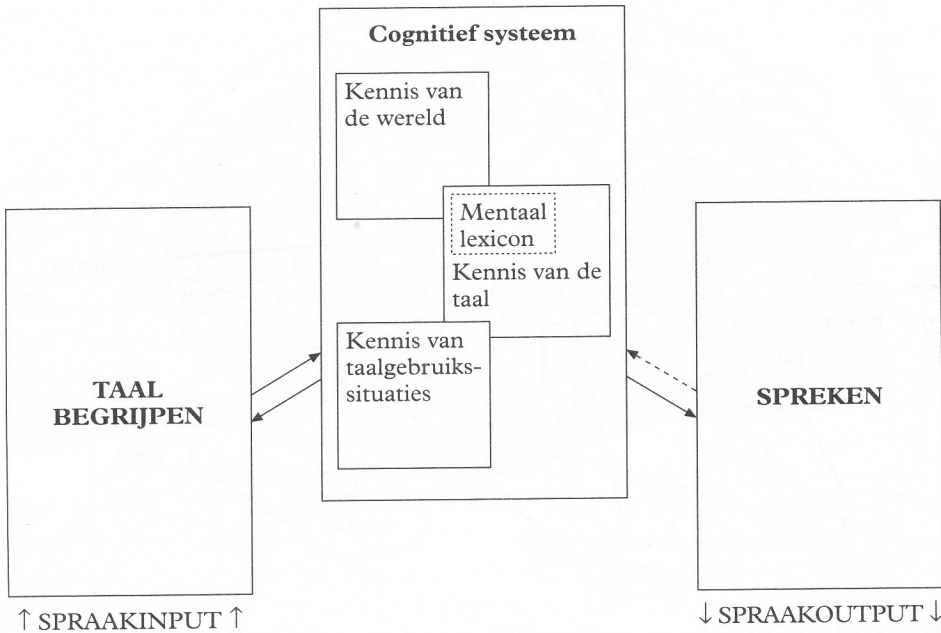
Behalve kennis van het taalsysteem en kennis van de wereld is er nog minstens een derde soort kennis nodig om als taalgebruiker goed te kunnen functioneren. Dit blijkt uit het volgende voorbeeld:

(4) Geef mij postzegels.

Om zin (4) te begrijpen is relatief weinig taal- of wereldkennis nodig. Toch is dit een ongebruikelijke en tamelijk brutale manier om in Nederland aan een loket van het postkantoor om postzegels te vragen. Iemand die dit wel doet, bijvoorbeeld omdat het Nederlands niet zijn moedertaal is, wordt als ongeleefd beoordeeld. Deze taalgebruiker mist de derde soort kennis, namelijk kennis over hoe te handelen in verschillende taalgebruikssituaties, ook wel **communicatieve competence** genoemd.

Er zijn dus ten minste drie grote domeinen van kennis te onderscheiden waarop de taalgebruiker een beroep doet tijdens het spreken en begrijpen van taal. Dit is weergegeven in het middelste blok van figuur 2.1: kennis van het taalsysteem (linguïstische competence), kennis van de wereld en kennis van taalgebruikssituaties (communicatieve competence; in feite gaat het hier om kennis van de regels voor taalgebruik in allerlei situaties). Al deze kennis wordt ingezet bij het spreken en begrijpen van taal, zoals wordt weergegeven door de pijlen van het cognitief systeem naar het spreken en begrijpen van taal in figuur 2.1. Maar die kennis wordt ook voortdurend aangevuld of aangepast door het begrijpen van taal en in mindere mate door het spreken. Daarom zijn er in figuur 2.1 ook pijlen getrokken van het spreken en begrijpen van taal naar het cognitief systeem. Die van 'Spreken' naar 'Cognitief systeem' is een onderbroken pijl, omdat de invloed van taalproductie op de verdere ontwikkeling van het cognitief systeem betrekkelijk gering is.

Een duidelijk voorbeeld van deze wisselwerking tussen kennis en taalgebruik is onze woordenschat. Door het taalgebruik leren we voortdurend nieuwe woorden of verandert onze kennis van bekende woorden. Tot nu toe is het bij 'kennis van de taal' meestal gegaan over de regels van de taal, met name de grammatica. Maar kennis van de woorden van de taal is uiteraard ook een belangrijk onderdeel van onze taalkennis. Volwassen taalgebruikers beschikken over een enorme woordenschat: volgens schattingen gemiddeld zo'n 60.000 verschillende woorden. Deze woordkennis, die nauw verbonden is met kennis van de wereld, is opgeslagen in ons **mentale lexicon**. Dit mentale lexicon is niet vergelijkbaar met een alfabetisch geordend woordenboek, maar het is te



Figuur 2.1 Drie soorten kennis in het cognitief systeem die een rol spelen in het spreken en begrijpen

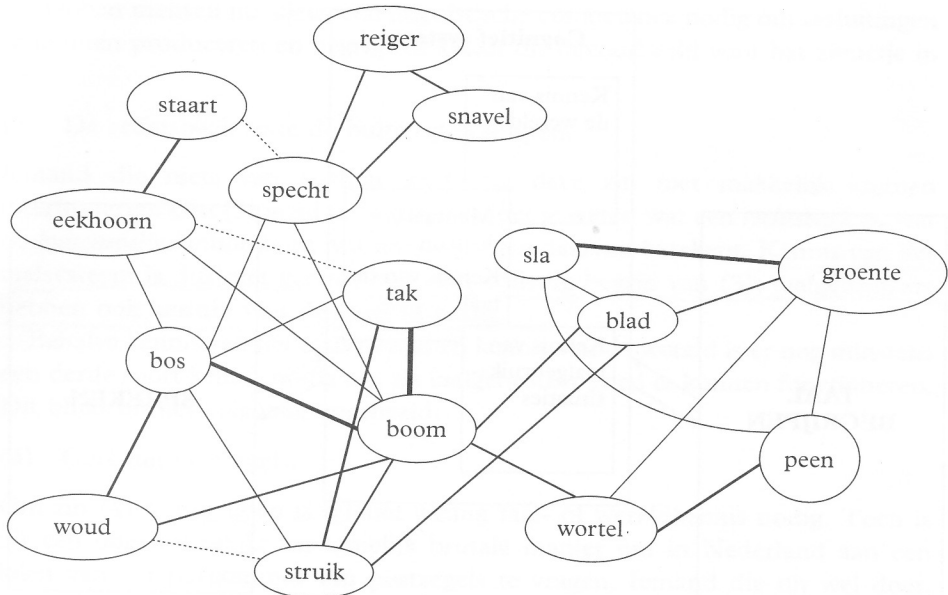
beschouwen als een netwerk van 'knopen' en 'draden', zoals in figuur 2.2. De knopen zijn de woorden, en de draden zorgen voor verbinding tussen woorden die iets met elkaar te maken hebben, bijvoorbeeld in betekenis, in klank of in gebruik. In figuur 2.2 zijn verbindingen op basis van klankovereenkomst weggelaten, maar het is natuurlijk mogelijk om bijvoorbeeld een 'draad' te trekken van *eekhoorn* naar een woord als *eenhoorn*.

verspreiding

Als mensen lezen, luisteren, spreken of schrijven, doen ze voortdurend een beroep op hun mentale lexicon. Ze kunnen dus zowel bij begrijpen de juiste woorden zoeken (spreken en schrijven), als bij woorden de goede betekenis (lezen en luisteren). Het gebruik van het mentale lexicon is te beschouwen als het prikkelen of **activeren** van die kennis. Als taalgebruikers een woord horen wordt dat woord met de bijbehorende betekenis geactiveerd. De activatie straalt uit naar nauw verwante woorden en kennis: **activatiespreiding**. Neem bijvoorbeeld het woord *boom* uit figuur 2.2 op p. 30. Zodra een taalgebruiker dat woord hoort, wordt een woord als *tak* of *bos* ook geactiveerd.

De taalgebruiker moet niet alleen over allerlei kennis beschikken, maar ook psychologisch goed kunnen functioneren; we gaan er hier gemakshalve van uit dat hij over normale verstandelijk vermogens beschikt, voldoende geheugen-capaciteit heeft, zich goed kan concentreren, enzovoort. Al deze kennis en vermogens zullen we verder aanduiden als het **cognitief systeem**. Die hier veronderstelde psychologische functies zijn overigens niet weergegeven in het middelste blok van figuur 2.1, maar horen er in feite wel bij.

2.1.6



Figuur 2.2 Een fragment van een mogelijk netwerk van verbindingen in het mentale lexicon. (Dikkere lijnen wijzen op sterkere verbindingen, stippellijnen op zwakkere; uiteraard zijn er allerlei andere (sterke of zwakke) verbindingen denkbaar)

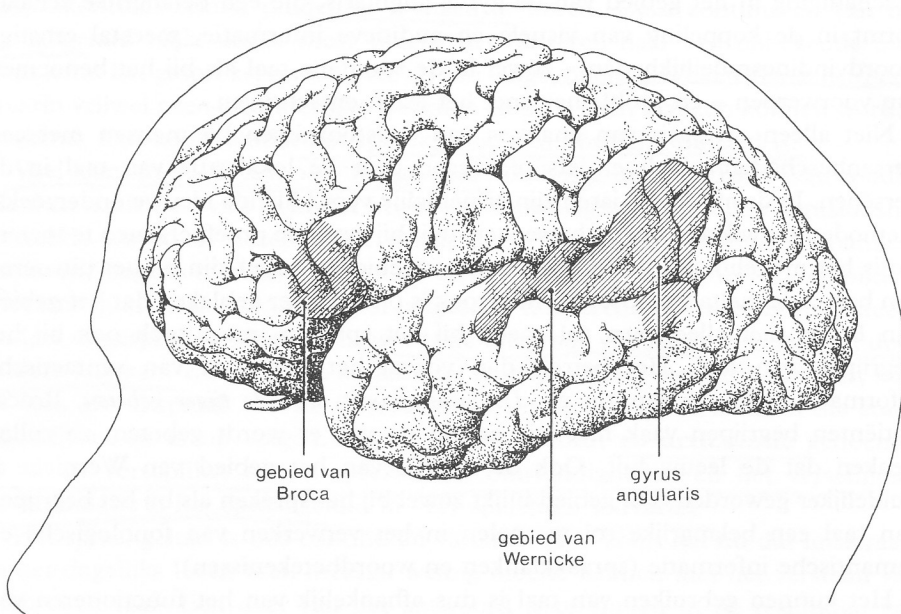
2.3 Taal en hersenen

Een term zoals 'mentaal lexicon' impliceert dat onze kennis van het taalsysteem, de linguïstische competence, 'ergens in ons hoofd' zit. Maar waar? Zijn er bepaalde plaatsen in de hersenen aan te wijzen waar taal gelokaliseerd is? Een antwoord op deze vraag kan worden verkregen door na te gaan welke taalproblemen er kunnen optreden na een beschadiging van bepaalde hersengebieden.

In voorbeeld (5) vertelt een volwassen man (A) over zijn woonplaats na vragen van een interviewer (I). Puntjes (...) geven pauzes of haperingen aan.

- (5) A: ... Alphen ... aan de Rijn. En eh ... mooi ... eh ... ik ... lekker ... lopen.
 I: Ja ... ja waar?
 A: Waar? Eh ... Alphen aan de Rijn.
 I: Loopt U de hele stad door?
 A: Nee ... fiets of nee, eh ... eh ... auto eh ... boodschappen doen.

Het valt meteen op dat de man moeizaam spreekt en dat hij nauwelijks grammaticale zinnen kan produceren. Hij heeft een beschadiging in het voorste deel van de hersenen, in het gebied van Broca (zie figuur 2.3). Een beschadiging in dit deel van de hersenen tast voornamelijk het spreken aan, terwijl het begrijpen relatief intact blijft. Patiënten spreken langzaam en moeizaam; ze gebruiken weinig of geen woorden met een grammaticale functie zoals lidwoorden en



Figuur 2.3 Taalgebieden in de linker hersenhelft

voorzetsels. Omdat deze woorden ook in telegrammen vaak ontbreken, wordt dit soort taalgebruik wel 'telegramstijl' genoemd.

Een beschadiging in het achterste deel van de hersenen heeft andere gevolgen. In het gebied van Wernicke, dat ook is aangegeven in figuur 2.3, leidt letsel tot een stoornis in het begrijpen van taal. Hoewel de taalproductie van patiënten met een dergelijke stoornis normaal is wat betreft spreektempo en zinslengte, vervangen ze bij het spreken vaak de ene klank door de andere, bijvoorbeeld *poter* in plaats van *boter*, of verwisselen ze woorden met een verwante betekenis, bijvoorbeeld *jongen* in plaats van *meisje* of *vork* in plaats van *mes*. In ernstige gevallen leiden deze spreekfouten, waarvan de patiënt zich niet bewust is, tot betekenisloos 'jargon'. Verderop in dit hoofdstuk (fragment (27) in paragraaf 2.5) staat een stuk gesproken tekst dat niet meer te volgen is.

Deze voorbeelden laten zien dat verschillende gebieden in de hersenen verbonden kunnen worden met verschillende taalfuncties. Taalstoornissen die het gevolg zijn van een hersenbeschadiging, bijvoorbeeld door een beroerte of ongeluk, noemen we **afasie**. Afasie wordt in ongeveer 95 procent van alle gevallen veroorzaakt door een beschadiging in de linker hersenhelft. Dit betekent dat die hersenhelft bij de meeste mensen gespecialiseerd is voor taal. Alleen bij ongeveer 20 procent van de linkshandigen blijkt de taal voornamelijk in de rechter hersenhelft gelokaliseerd te zijn. Een beschadiging van de linker hersenhelft leidt echter niet altijd tot afasie. Alleen als de beschadiging bepaalde gebieden treft, treedt afasie op.

Ook beschadigingen in andere gebieden dan het gebied van Broca of van Wernicke kunnen tot stoornissen in het taalgebruik leiden. Zo veroorzaakt een

beschadiging in het gebied van de gyrus angularis, die een belangrijke schakel vormt in de koppeling van visuele en auditieve informatie, meestal ernstige woordvindingsmoeilijkheden – zowel in de spontane taal als bij het benoemen van voorwerpen – en problemen met het lezen en schrijven.

Niet alleen op basis van analyses van taalstoornissen bij mensen met een hersenbeschadiging valt er iets te zeggen over de lokalisatie van taal in de hersenen. In de afgelopen jaren zijn er namelijk verschillende nieuwe onderzoeksmethoden ontwikkeld om de hersenactiviteit bij gezonde proefpersonen te meten. Zo is het mogelijk om te zien welke hersengebieden actief zijn bij het uitvoeren van bepaalde taaltaken. Uit dit onderzoek is onder meer gebleken dat het gebied van Broca niet alleen een rol speelt bij het spreken, maar toch ook bij het begrijpen van taal. Het betreft dan vooral het begrijpen van syntactische informatie, zoals in een zin als *De leeuw wordt door de tijger gebeten*. Brocapatiënten begrijpen vaak niet wie er bijt en wie er wordt gebeten; ze zullen denken dat de leeuw bijt. Ook de functie van het gebied van Wernicke is duidelijker geworden. Dit gebied blijkt zowel bij het spreken als bij het begrijpen van taal een belangrijke rol te spelen in het verwerken van fonologische en semantische informatie (spraakklanken en woordbetekenissen).

Het kunnen gebruiken van taal is dus afhankelijk van het functioneren van verschillende hersengebieden. Deze 'taalcentra' leveren elk een specifieke bijdrage aan het taalgebruik.

2.4 Taalbegrip

(6) A: U moet één ding goed begrijpen . . .

B: Dat kunt u niet van mij eisen. Of ik begrijp het of ik begrijp het niet. Men kan veel van elkaar afdwingen, maar het begrip 'begrip' valt daarbuiten. Of begrijpt u mij niet?

Uit dit stukje tekst van Wim T. Schippers valt al af te leiden dat begrijpen niet is af te dwingen. Het taalbegripsproces verloopt in de regel razendsnel en automatisch, zonder dat de taalgebruiker daar veel bewuste invloed op heeft. Toch is het begrijpen van taal een ingewikkeld proces. Hieronder zullen we de opeenvolgende deelprocessen daarbinnen kort beschrijven, waarbij eerst het herkennen van klanken aan de orde komt. Daarna volgen het herkennen van woorden, het zinsbegrip en de interpretatie van uitingen, vooral wat betreft de communicatieve bedoelingen. Tot slot van deze paragraaf vatten we de verschillende deelprocessen samen.

2.4.1 Het herkennen van klanken

(7) Kweeniewaktegenemoezegge.

Uiting (7) is een tamelijk realistische weergave van de wijze waarop de zin *Ik weet niet wat ik tegen hem moet zeggen* in veel gevallen wordt uitgesproken. De spraakklanken lopen vloeiend in elkaar over. Ook tussen de woorden zijn in

gesproken taal zelden duidelijke grenzen te horen. Deze continuïteit van het spraakgeluid blijkt onder meer tijdens het luisteren naar een onbekende taal. Dan komt het gesprokene vaak over als één lange, ononderbroken klankenstroom, waarin vrijwel geen afzonderlijke woorden en zelfs geen klanken kunnen worden herkend. Dat komt omdat het spraakgeluid een **continu signaal** is.

Veel klanken in (7) zijn ook 'weggelaten'. Bij het langzamer uitspreken zouden klanken zoals de *i* van *ik* in het begin wel aanwezig zijn. Dezelfde spraakklank, hetzelfde woord of dezelfde zin wordt door verschillende sprekers (mannen, vrouwen, jongens of meisjes) en onder verschillende omstandigheden (verkouden, met kauwgum in de mond, vlug of langzaam, fluisterend of schreeuwend) steeds anders uitgesproken. Bovendien wordt de uitspraak van klanken beïnvloed door andere klanken. Zo klinkt de *k* van *kaas* feitelijk anders dan de *k* van *kies*, *koos* of *kees*. De uitspraak van de *k* wordt dus beïnvloed door de klanken die eraan voorafgaan en er op volgen. Dit verschijnsel wordt **co-articulatie** genoemd. Door de verschillen tussen sprekers en omstandigheden en het verschijnsel co-articulatie is het spraakgeluid in veel opzichten **variabel**.

Het spraakgeluid is dus continu en variabel. Hoe komt het nu dat luisteraars in het dagelijks leven toch meestal weinig moeite hebben met het verstaan van gesproken taal? Een deel van het antwoord is te vinden in de resultaten van taalexperimenten. Proefpersonen krijgen bijvoorbeeld de volgende zinnen (8)–(10) te horen.

- (8) *Het bleek dat de #eer van een roofvogel was.*
 (9) *Het bleek dat de #eer door de jager was geraakt.*
 (10) *Het bleek dat de #eer erg sappig was.*

Het cursieve deel is steeds exact hetzelfde en op de plaats van de # wordt een zelfde soort kuch-geluid geproduceerd. Wat verstaan de proefpersonen nu? Wel, in zin (8) is dat *veer*, in (9) *beer* en in (10) *peer*. Op basis van de nog volgende context interpreteren ze dus telkens wat anders. Taalgebruikers zijn blijkbaar in staat om de ontbrekende klankinformatie aan te vullen vanuit hun kennis van de wereld en de zinscontext.

Het belang van de context voor het spraakverstaan blijkt ook uit een ander onderzoek. Hierin werden woorden uit een gesprek geïsoleerd en zonder context aangeboden. In amper de helft van de gevallen slaagden proefpersonen erin deze losse woorden correct te identificeren. In de context van het oorspronkelijke gesprek was de score daarentegen 100 procent. De context is blijkbaar altijd belangrijk bij het verstaan van spraak.

Deze voorbeelden laten duidelijk zien dat het verstaan van spraak niet alleen een proces is waarbij de spraakklanken stuk voor stuk in het geluidssignaal worden geïdentificeerd en vervolgens tot woorden worden samengesmeed (**bottom-up verwerking**). De spraakherkenning wordt kennelijk ook beïnvloed door hogere niveaus van verwerking, zoals het opstellen van een zinvolle interpretatie (**top-down verwerking**).

Het volgende niveau in het begrijpen van taal is dat van het herkennen van woorden.

2.4.2 Het herkennen van woorden

lexicale decisie-taak (betaamt het woord wel of niet)

In een normaal gesprek produceert een spreker zo'n 150 woorden per minuut. Dit betekent dat een hoorder twee à drie woorden per seconde moet 'opzoeken' in zijn omvangrijke mentale lexicon. Hoe kan een taalgebruiker de woorden die hij hoort zo snel herkennen?

Volgens sommige onderzoekers begint een hoorder zijn mentale lexicon te raadplegen wanneer hij nog maar een klein stukje van een woord heeft gehoord. Bijvoorbeeld als de hoorder het begin *ka-* hoort, zouden alle woorden die daarmee beginnen (*kabinet, kabouter, kadet, kanaal, kanaliseren, kanarie, kathedraal, katholiek*, enzovoort) in het mentale lexicon worden geprikkeld. Wanneer dan de volgende klanken van het desbetreffende woord binnenkomen, bijvoorbeeld *-na-*, dan krimpt die eerste groep woorden als het ware in en blijft alleen de groep woorden over die met de klanken *kana-* beginnen (in dit voorbeeld *kanaal, kanaliseren* en *kanarie*). Als de volgende klank nu een *r* is, dan kan de hoorder al beslissen dat het door hem gehoorde woord *kanarie* moet zijn (of samenstellingen als *kanariegeel* en *kanariekooi*). De steeds kleiner wordende verzameling woorden die tijdens dit proces van woordherkenning geactiveerd wordt, noemt men een cohort. Het zojuist geschetste model van woordherkenning heet dan ook het **cohortmodel**.

Woorden horen we meestal in context. In zin (11) krijgt de hoorder ook het woord *kanarie* te horen.

(11) In een mooie kooi op de schoorsteen zat een kleine kanarie.

Hier is het zeer waarschijnlijk dat de hoorder bij het verwerken van *een mooie kooi op de schoorsteen* al een bepaald beeld heeft van het soort kooi waar het om gaat en daarmee ook van het soort dier dat in zo'n kooi te verwachten is. Deze contextuele informatie zal de herkenning van *kanarie* vergemakkelijken. Na het horen van *kana...* hoeft de hoorder de rest van het woord eigenlijk niet meer te horen om andere woorden uit het cohort, zoals *kanaal* en *kanaliseren* uit te sluiten. Stel dat het woord verkeerd wordt uitgesproken, bijvoorbeeld als *kanalie*. De hoorder zal deze verspreking waarschijnlijk niet eens opmerken en op grond van de context toch het bedoelde woord herkennen.

De context voor het woord *kanarie* in zin (12) is een andere. Wat voor effect zou deze context kunnen hebben?

(12) Ik heb vanmiddag een kleine kanarie gezien.

Het is duidelijk dat de context in zin (11) veel specifiek is dan die in (12) en een verwachting opbouwt die leidt tot snelle herkenning; dit is het **contexteffect**. Door dat effect wordt *kanarie* in (11) sneller herkend dan in (12).

Woordherkenning wordt niet alleen vergemakkelijkt door het contexteffect, maar ook door de manier waarop het mentale lexicon in elkaar zit. Het horen of lezen van een woord, bijvoorbeeld *kooi*, prikkelt of activeert namelijk ook woorden die daarmee zijn verbonden, zoals *tralie, hek* en misschien ook wel *kanarie*. Deze spreiding van activatie van *kooi* naar de 'buren' in het mentale lexicon, een verschijnsel dat in paragraaf 2.2 al kort aan de orde kwam, gebeurt onbewust.



Figuur 2.4

Als een van deze naastgelegen woorden vervolgens ook inderdaad gehoord (of gelezen) wordt, dan zal de taalgebruiker dit nieuwe woord ook sneller herkennen. Dit verschijnsel wordt **priming** genoemd. Als *kanarie* sneller herkend wordt na het woord *kooi* dan normaal, is dat het **primingeffect** van *kooi* op de herkenning van *kanarie*. De primingtechniek is zeer nuttig om na te gaan welke betekenisaspecten geactiveerd worden bij het verwerken van woorden. Zo blijkt dat bij het verwerken van een zin met een ambigu woord – dat wil zeggen een woord met meerdere betekenissen – de hoorder aanvankelijk beide betekenissen van dat woord activeert. Dit gebeurt ongeacht de vraag of die allebei passend zijn in de zinscontext. De niet passende betekenis wordt op basis van de context echter wel vrij snel verworpen. Hoe werken deze principes nu in de hier afgebeelde strip (figuur 2.4) over dokter Sigmund? Sommige lezers zullen bij het woord *baan* in de eerste zin mogelijk onbewust eerst ook even ‘functie, betrekking’ geactiveerd hebben. Maar deze betekenis wordt door een ‘normale’ lezer meteen verworpen door het noemen van Schiphol.

2.4.3 Zinsbegrip

— woorden ontlede direct

- (13) ‘De burgemeester ging na het telefoongesprek met de officier van dienst naar bed en merkte pas ’s ochtends dat het in de Oosterparkwijk volledig uit de hand was gelopen’. (Onze Taal, april 1998, geciteerd uit NRC Handelsblad)

Het bovenstaande fragment (13) uit een krantenartikel over de Groninger Oosterparkrellen in januari 1998 is dubbelzinnig. De dubbelzinnigheid ligt niet in de betekenis van één woord, maar in de groepering van woorden. Het zinsdeel *met de officier van dienst* hoort of bij *na het telefoongesprek* of bij *naar bed*. Bij het interpreteren van een zin kan de hoorder/lezer dus niet volstaan met het verwerken van de woorden en woordbetekenissen. De woorden moeten ook op de juiste manier bij elkaar in zinsdelen worden gegroepeerd, dat wil zeggen syntactisch worden ontleed. Deze ontleding heeft ook gevolgen voor de betekenis in de zin: *naar bed gaan* heeft een andere betekenis wanneer het zinsdeel *met de officier van dienst* gegroepeerd wordt. Hier moet dus ook een semantische ontleding plaatsvinden, dat wil zeggen op basis van de betekenis. Tenslotte moet de hoorder/lezer op basis van zijn kennis van de taalgebruiksregels en zijn kennis van de wereld proberen af te leiden wat er precies met de taaluiting bedoeld is.

dierentuin
primet
zebra

Hoe hoorders/lezers te werk gaan bij het begrijpen van zinnen, illustreren we verder met de onderstaande krantenkop.

Wereldse visies op dood vallen bij gelovigen verkeerd

Misschien was het nodig om deze korte tekst twee keer te lezen met het oog op een zinvolle interpretatie. De zin is niet ongrammaticaal, maar de structuur 'verleidt' tot een aanvankelijke ontleding die niet bedoeld is. Bij de eerste lezing wordt *vallen* mogelijk bij het woord *dood* gevoegd om een eenheid te maken en de lay-out van de tekst werkt dat natuurlijk in de hand. Daarna blijkt dat de zin dan niet klopt omdat er een werkwoord ontbreekt. Op grond van de zinsbouw en de betekenis moet de lezer de zin opnieuw ontleden met *vallen* als hoofdwerkwoord. Zulke 'intuinzinnen' laten zien dat uitingen als het ware van links-naar-rechts worden verwerkt. Hoorders zullen niet het eind van de zin afwachten voordat ze die beginnen te ontleden.

Dat de eerste analyse niet altijd de juiste is, blijkt ook uit de volgende klassieke Engelse 'intuinzin':

(14) The horse raced past the barn fell.

Pas als de hoorder aan het eind van de zin de persoonsvorm *fell* heeft gehoord, realiseert hij zich dat hij de zin verkeerd heeft geanalyseerd. Het woord *raced* is niet de persoonsvorm die hoort bij *the horse*, maar een voltooid deelwoord dat deel uitmaakt van 'raced past de barn'. De juiste parafrase van zin (14) is namelijk:

(15) The horse which was raced past the barn fell.

Het verwerken van zin (14) levert moeilijkheden op vanwege een syntactische strategie die lezers/hoorders van het Engels – en ook van het Nederlands – vaak toepassen. Volgens deze strategie wordt het eerste zinsdeel met een zelfstandig naamwoord (*the horse*) als het onderwerp van de zin beschouwd en het eerste vervoegde werkwoord (*raced*) als de persoonsvorm. Deze strategie leidt bij de meeste zinnen tot de juiste interpretatie, maar toevallig niet bij (14).

Bij zin (16) wordt de lezer misschien ook even op het verkeerde been gezet.

(16) Als ze willen komen de kinderen vandaag nog.

Velen zullen aanvankelijk *komen* koppelen aan *willen*. Pas als ze de kinderen hebben gelezen, merken ze dat *komen* daarbij hoort. Ter voorkoming van die interpretatiefout staat er in geschreven teksten meestal ook een komma tussen *willen* en *komen*. In mondeling taalgebruik wordt er een zeer korte pauze ingelast tussen die twee woorden. Iedereen zal dat kunnen merken die voor zichzelf (16)

hardop uitspreekt en dat vergelijkt met de uitspraak van een zinnetje als 'Als ze willen komen, doen ze dat heus wel'.

Dit voorbeeld laat zien dat taalgebruikers hier ook een andere ontledingsstrategie toepassen, namelijk: probeer elk nieuw woord aan het voorafgaande zinsdeel te koppelen. Dezelfde strategie verklaart overigens ook de verkeerde lezing van de krantenkop hierboven. Dergelijke **syntactische strategieën** die we vanaf het begin van een zin toepassen, zijn meestal zeer nuttig en leiden doorgaans niet tot problemen. Ze stellen de hoorder in staat om met een grote kans op succes zo snel mogelijk de structuur en de betekenis van de zin te achterhalen.

Hanteren taalgebruikers nu alleen maar syntactische strategieën? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, geven we eerst zin (17). Hoe moeilijk is die om te begrijpen?

(17) De kat wordt door de muis achterna gezeten.

Het duurt misschien even voordat een hoorder of een lezer doorheeft dat de muis de kat achtervolgt. We zijn geneigd om de zin verkeerd te interpreteren, namelijk alsof de kat de muis achterna zit. Dit is het gevolg van een andersoortige strategie, namelijk een algemene **semantische strategie**: identificeer de inhoudswoorden in een zin en stel op grond daarvan een zinvolle interpretatie op. Dit verklaart waarom sommige, qua betekenis onwaarschijnlijke zinnen zoals (17) vaak in eerste instantie verkeerd worden geïnterpreteerd. In veel gevallen heeft de hoorder ook genoeg aan zijn woordkennis en kennis van de wereld om zinnen te begrijpen (dat wil zeggen de semantische strategie); de syntactische strategieën zijn dan niet zo belangrijk. Mensen die het Nederlands als tweede taal leren, hebben vaak nog meer problemen met een zinnetje als (17) omdat ze de grammatica van het Nederlands minder goed beheersen en dus meer vertrouwen op een semantische strategie.

2.4.4 Interpretatie van uitingen

(18) Als mens strijd ik nog steeds de meeste moeite met mijn mond in bedwang te sturen. De rest van mijn lijf gelukt me aardig onder de knie, maar die mond van mij oh die raak ik maar geen baas. (Kees van Kooten, *Koot droomt zich af*, Amsterdam: De Bezige Bij, 1982)

De zinnen in (18) zijn in hun syntaxis en semantiek afwijkend. Toch kunnen we achterhalen wat de schrijver bedoelt. Een hoorder richt zich bij het verwerken van taal in eerste instantie op de betekenis. Als die betekenis niet expliciet in een uiting gegeven is of onduidelijk is, dan probeert hij om zelf een globale interpretatie aan de zin toe te kennen.

Zin (19) is niet afwijkend, maar wat zou de spreker er precies mee bedoelen?

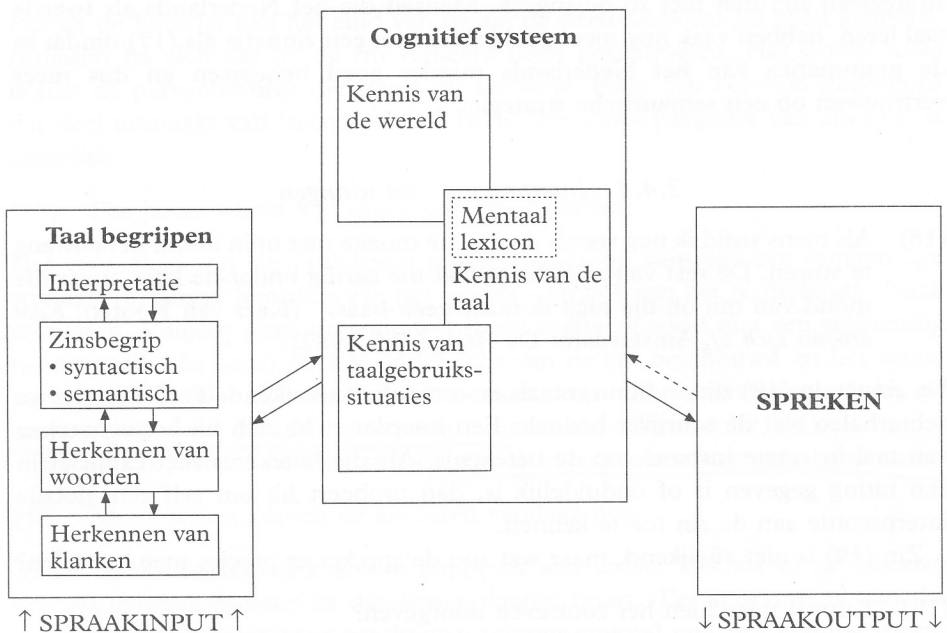
(19) Kunt u misschien het zout even doorgeven?

Die uiting wordt meestal geïnterpreteerd als een beleefd verzoek. Het is geen vraag; de spreker wil niet weten of de hoorder al of niet in staat is om het zout

aan te geven, en zeker niet of de hoorder daar misschien 'even' toe in staat is. Voorbeeld (19) laat zien dat de letterlijke betekenis van een taaluiting vaak niet direct correspondeert met de communicatieve bedoeling van de spreker. Deze communicatieve bedoeling kan de hoorder alleen begrijpen wanneer hij naast zijn taalkennis ook zijn kennis van taalgebruiksregels inzet, de communicatieve competence zoals we deze eerder genoemd hebben. Deze taalgebruiksregels bepalen bijvoorbeeld hoe je een beleefd verzoek moet doen en hoe je de 'diepere', indirecte betekenis van een taaluiting, de communicatieve bedoeling van de spreker, uit de letterlijke betekenis van de zin kunt afleiden.

2.4.5 Van spraakherkenning tot interpretatie

Taalbegrip is hier aan de orde geweest als bestaande uit vier verschillende deelprocessen: spraakherkenning, woordherkenning, zinsontleding en interpretatie. Op grond hiervan kunnen we het linker deel van figuur 2.1 verder invullen (zie figuur 2.5). De vier deelprocessen van het taalbegrip beïnvloeden elkaar. We werken niet alleen van kleinere eenheden naar grotere gehelen, de *bottom-up* verwerking. We gebruiken daarnaast ook informatie over het grotere geheel, inclusief onze kennis van de wereld en de context, de *top-down* verwerking. Het 'samenspel' van die twee vormen van verwerking leidt – als alles goed gaat – tot zinsbegrip.



Figuur 2.5 De vier deelprocessen bij het begrijpen van taal en hun verbinding met het cognitief systeem

2.5 Taalproductie

(20) ... en dan ga ik met wa-... eh met water ... nee met ... ja met water ja ... te maken en dan eh ...

In voorbeeld (20) probeert een afasiepatiënt te vertellen dat hij de ochtend begint met zich te wassen. Bij afasiepatiënten kunnen de spreekproblemen extreem zijn ten gevolge van hun hersenletsel. Maar ook gezonde taalgebruikers verspreken zich regelmatig, wat er op wijst dat er zich in ons hoofd allerlei complexe processen afspelen voordat de bedoelde uiting wordt uitgesproken. Als we die processen nauwkeurig bekijken, is het niet verwonderlijk dat er wel eens iets misgaat; het is eerder een wonder dat het zo vaak goed gaat.

We verdelen het spreekproces in drie onderdelen: het bedenken en plannen van de uiting, het formuleren van de uiting en ten slotte het uitspreken van de uiting. Het formuleren wordt nog eens opgedeeld in twee deelprocessen: grammaticale codering en fonologische codering. De in totaal vier deelprocessen komen hieronder nader aan de orde.

2.5.1 Wat wil je zeggen?

In het algemeen zal een spreker, voordat hij iets formuleert, eerst de 'boodschap' moeten bedenken: wat wil hij precies zeggen? Welke informatie wil hij overbrengen, of welk verzoek wil hij doen? Moet het diplomatiek gebracht worden of maar liever 'recht voor z'n raap'?

Bij het bedenken en plannen van een uiting moet de spreker dus een aantal beslissingen nemen over de inhoud van die uiting. Bijvoorbeeld: een spreker die een betoog met zin (21) begint, veronderstelt dat de luisteraars weten wie Chomsky is. Anders had de spreker met (22) moeten beginnen.

(21) Chomsky beargumenteerde dat ...

(22) Eind jaren vijftig was er een Amerikaanse taalkundige, Chomsky, die beargumenteerde dat ...

De spreker moet dus de voorkennis van zijn gesprekspartner(s) inschatten. Ook moet de spreker een keuze maken voor de volgorde waarin hij zaken presenteert. Sprekers houden zich meestal aan de chronologische volgorde van gebeurtenissen die ze beschrijven: wat het eerst gebeurde, wordt het eerst genoemd. Hoorders gaan kennelijk ook van dit principe uit als zij uitingen interpreteren. Hoewel (23) en (24) dezelfde feitelijke informatie verstrekken, roepen ze toch verschillende interpretaties op.

(23) Zij werd zwanger en trouwde.

(24) Zij trouwde en werd zwanger.

Het is niet altijd duidelijk door welke principes de taalgebruiker zich verder laat leiden als hij een uiting plant. Duidelijk is wel dat hij in een gesprek meestal zal proberen aan te sluiten op wat er net gezegd is. Een uiting zal daarom vaak beginnen met een verwijzing naar iets dat in de vorige uiting(en) gezegd is.

Het planningsproces is lastig onder natuurlijke omstandigheden te bestuderen. Vergissingen of versprekingen die tijdens het bedenken of plannen van een uiting ontstaan, zijn moeilijk vast te stellen. De spreker zal in die gevallen iets anders zeggen dan hij wilde zeggen. Maar hoe komen we dat te weten als de spreker het zelf niet in de gaten heeft, of zichzelf niet verbetert?

Freudiaanse versprekingen, vernoemd naar de beroemde psychoanalyticus, zouden het gevolg zijn van onderdrukte gedachten en gevoelens, die het bedenken en plannen van uitingen verstoren. Zo vroeg een Amerikaanse student om uitstel voor een tentamen met de opmerking:

(25) Last night my grandmother lied (in plaats van *died*).

Kennelijk was de student zo bezig met de leugen dat *lied* sterker en eerder geactiveerd werd dan *died*. De klankverwantschap tussen de twee woorden zal de verspreking extra in de hand gewerkt hebben.

Behalve versprekingen worden ook pauzes of aarzelingen bestudeerd. We pauzeren tijdens het spreken niet alleen om adem te kunnen halen, maar ook om een uiting verder te plannen en soms het geschikte woord te zoeken. Uit bestudering van aarzelingen blijkt dat die vaak optreden binnen zinnen, vlak voor nieuwe zinsdelen of moeilijke woordkeuzes. Dat zijn plekken in de uiting waar het vervolg van de uiting niet vanzelfsprekend is. Dit suggereert dat de spreker tussendoor even moet bedenken en plannen wat hij verder wil gaan zeggen. Als de spreker weet wat hij wil zeggen en de uiting gepland is, heeft de boodschap nog geen talige vorm; het is een **preverbale boodschap**. Hieronder gaan we in op de wijze waarop zo'n preverbale boodschap uiteindelijk een verbale vorm krijgt, c.q. een gesproken zin wordt.

2.5.2 Formuleren: de grammaticale codering

(26) Ik drink mijn suiker met koffie.

In voorbeeld (26) is er duidelijk iets misgegaan bij het formuleren van de uiting. De taalgebruiker wist ongetwijfeld wat hij wilde zeggen, maar de **grammaticale codering** is niet zoals bedoeld. Wat gebeurt er in deze fase van het spreekproces?

We hebben het hier weliswaar over 'grammaticale codering', maar deze fase van het spreekproces speelt zich grotendeels op woordniveau af. Het bouwen van zinnen wordt als het ware gestuurd door begrippen uit de preverbale boodschap. Die begrippen roepen als vanzelf de bijbehorende woorden uit ons mentale lexicon op.

Stel dat een spreker wil vertellen dat Sven zijn vriend een boek van Mulisch geeft. De preverbale boodschap is dan iets als: GEVEN [SVEN, ZIJN VRIEND, BOEK VAN MULISCH]. (Woorden in hoofdletters staan hier overigens voor de concepten en niet voor de woorden zelf.) Nu moet de spreker eerst de juiste woorden activeren. Het concept GEVEN activeert in het mentale lexicon het lemma *geven*. Bij *geven* is er eigenlijk bijna altijd sprake van iemand die iets geeft aan iemand anders. Als *geven* nu geselecteerd is uit het mentale lexicon, dan komen ook de syntactische eigenschappen van dat woord mee: het moet worden

gebruikt in een zin met (bij voorkeur) een open plek voor de gever, het gegevene en de ontvanger. Op die open plekken kan de spreker invullen wie er geeft, wat er gegeven wordt en aan wie. De andere concepten uit de preverbaal boodschap activeren woorden die kandidaat zijn voor die open plekken. Werkwoorden spelen in de grammaticale codering een centrale rol, omdat de keuze van het werkwoord voor een belangrijk deel de verdere zinsstructuur bepaalt.

Zoals gezegd, gaat het in de fase van de grammaticale codering in een eerste instantie om het activeren van de goede woorden. Elk woord brengt zijn eigen syntactische eigenschappen mee. Door deze eigenschappen te combineren, is de spreker uiteindelijk in staat om een zinsstructuur te formuleren. Overigens betreft het in dit stadium alleen nog maar de selectie van de woorden; de klankvorm en verdere verbuigingen en vervoegingen komen pas in een later stadium aan de orde.

Tijdens de grammaticale codering kunnen er makkelijk fouten worden gemaakt die tot versprekingen leiden. Woorden kunnen bijvoorbeeld op de verkeerde open plek in de structuur van het werkwoord terechtkomen. In plaats van 'Sven geeft een boek van Mulisch aan zijn vriend', zou iemand kunnen zeggen: 'Sven geeft zijn vriend aan een boek van Mulisch'.

Anders dan dergelijke fouten zijn vergissingen in de selectie van woorden. Vaak zit de spreker dan wel in de goede richting wat betreft betekenis, bijvoorbeeld *vork* in plaats van *lepel*. Kennelijk hebben de twee woorden zoveel gemeenschappelijk, dat de onbedoelde concurrent eerder of sterker geactiveerd wordt dan het bedoelde woord.

In het volgende fragment (27) wordt een afasiepatiënt gevraagd wat hij overdag meestal doet.

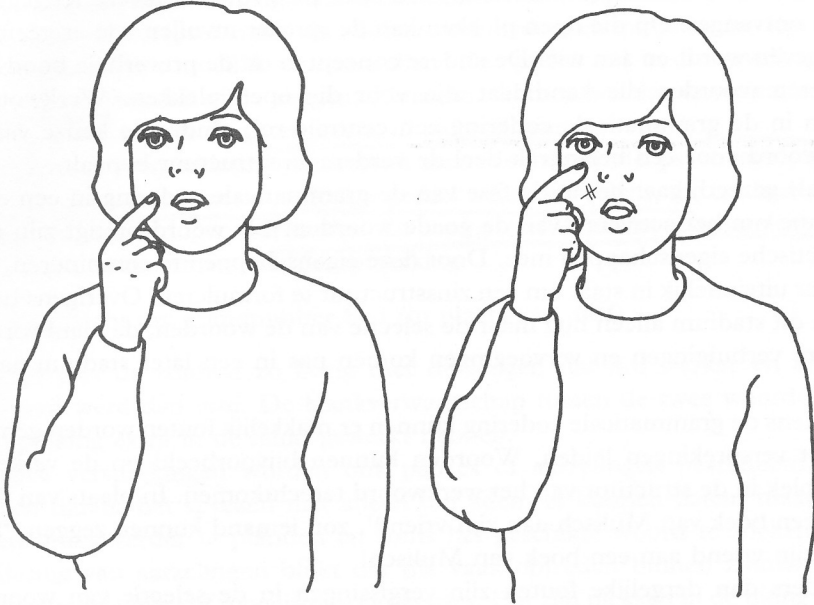
- (27) Ja dat doen ik wel, zoals met *drogen* en *fietsen* enne . . . zo met mooi weer hier op de *dek* . . . enne hoe ik . . . nou ik ken het mooiste uit, ik eh *speel* 't me *raak* met *gaas* en ik *speel* 't me *raak* met me *teen* . . . Ik ken doen wat ik wil d'r op en ik geef ze ook allemaal een *cadeautje* met *cadeau* zozegeid.

De cursieve woorden laten zien dat de patiënt grote problemen heeft met de woordselectie. In sommige ernstige gevallen zijn afasiepatiënten nauwelijks nog in staat om de juiste inhoudswoorden te selecteren, terwijl de zinsstructuur nog redelijk intact is. Dit is met name het geval bij een beschadiging van het gebied van Wernicke (zie paragraaf 2.3). In deze gevallen kan er volledig onbegrijpelijke wartaal ontstaan. De bedoelde woorden zijn overigens niet verdwenen uit het lexicon van de betreffende patiënt; ze zijn alleen niet goed toegankelijk. Hij produceert ze wel onder andere omstandigheden.

2.5.3 Formuleren: fonologische codering

- (28) Geef me even de vloterboot.

In (28) treedt een verspreking op. De spreker heeft wel de goede, bedoelde woorden gekozen, maar in het laatste woord gaat het mis met de woordvorm: het begin van de eerste lettergreep of syllabe *bo*, de medeklinker *b*, wordt



Figuur 2.6 Het gebaar voor 'DAG' (links) en 'MAAND' (rechts) in de Nederlandse Gebarentaal. (Het kruisje betekent alleen dat er contact is; de vinger geeft de plek aan)

verwisseld met het begin van de laatste syllabe, *vl.* Zulke versprekingen laten zien hoe sprekers woorden **fonologisch coderen**. Waarschijnlijk worden de woorden syllabe voor syllabe gevormd. En de syllabe wordt op zijn beurt ook weer uit klanken of klankgroepen opgebouwd. In (28) is er sprake van verwisseling, maar in het volgende zinnetje is er een verwante, maar verkeerde woordvorm gekozen: 'Er zijn 53 abonnementen . . . eh, appartementen'. Dit zinnetje laat ook zien dat taalgebruikers zich vaak herstellen.

Versprekingen zoals in (28) treden ook op in gebarentaal en worden dan vaak 'slips of the hand' genoemd in plaats van 'slips of the tongue'. De gebaarder die DAG wil gebaren, kan de verkeerde plaats op het gezicht kiezen voor het gebaar en daardoor abusievelijk het gebaar MAAND produceren (zie figuur 2.6). Zulke versprekingen geven aan dat gebaren ook uit losse bouwstenen bestaan zoals de handvorm, de plaats van het totale gebaar en de beweging. Dit is vergelijkbaar met woorden die uit syllaben, klankgroepen en klanken bestaan.

Het is dus mogelijk dat we onderdelen van woorden of gebaren verhaspelen tijdens de fonologische codering, maar het kan ook gebeuren dat een woordvorm helemaal niet geactiveerd kan worden, terwijl we al weten welk woord we willen gebruiken. Iedereen heeft wel eens aan den lijve ervaren dat een woord als het ware op het puntje van de tong ligt, maar dat de gezochte woordvorm onvindbaar lijkt. Vaak weten we dan al iets van het gezochte woord: bijvoorbeeld het aantal syllaben of waar de klemtoon ligt, vaak ook de beginklank(en) en/of eindklank(en). We herkennen het woord ook meteen als het voorgezegd wordt. In de praktijk blijft de spreker vaak steken bij een klankverwante woordvorm: 'Het is iets als

atascoop'. Het woord met zijn betekenis is blijkbaar al geactiveerd in het mentale lexicon, maar de verbinding met de woordvorm wil maar niet volledig tot stand komen. Slechts stukjes van de woordvorm komen beschikbaar, waaruit we kunnen opmaken dat het activeren van de juiste woordvorm geen alles-of-niets-kwestie. De woordvorm is dus niet één geheel. Overigens levert het 'opzoeken' van een woord in het mentale lexicon bij het spreken in een tweede of vreemde taal vaak nog meer problemen op dan in de moedertaal. Veel Nederlanders die het Engels als vreemde taal hebben geleerd, zullen een woord als *relief*, dat onder meer 'verzachting' of 'opluchting' betekent, wel kennen, maar ze zullen vaak moeite hebben om 'erop te komen'.

Afasiepatiënten kunnen grote problemen met fonologische codering ervaren. Patiënten die zich hiervan bewust zijn, komen vaak nauwelijks tot vloeiende spraak. Ze blijven steeds zoeken naar de bedoelde woordvormen. In het eerder genoemde voorbeeld (20) kon een patiënt niet op het woord *wassen* komen, hoewel hij wel wist dat het woord met *wa-* begint.

Context kan soms een hulpmiddel zijn om de woordvorm te vinden. Een aanloopzinnetje als 'De onderzeeër gebruikt zijn . . .', helpt vaak met de productie van het gezochte woord: *periscoop!* Als de aandacht niet op het zoeken gefixeerd is, kan de vorm ook goed geproduceerd worden. Een afasiepatiënt kon desgevraagd niet op de naam van zijn dochtertje komen, en riep toen wanhopig uit:

(29) Oh mijn arme Jacqueline, nu weet ik zelfs jouw naam niet meer!

In de fonologische codering kunnen allerlei verschillende soorten versprekingen optreden, maar voor bijna alle versprekingen geldt dat ze de regels van de taal volgen. Dat wil zeggen dat het uiteindelijke resultaat van de verspreking een (ander) bestaand of in ieder geval 'bestaanbaar' woord is. Het gevolg kan bijvoorbeeld zijn dat iemand het heeft over de winkel van 'Droom en Vreesman' in plaats van 'Vroom en Dreesman'.

De fonologische codering van de woorden en de bijbehorende grammaticale aspecten leiden tot een **fonetisch plan**. Dit plan bevat alle relevante informatie die nodig is voor het uitspreken van de uiting. Het fonetisch plan wordt doorgaans automatisch en foutloos gerealiseerd, ook als het *vloterboot* bevat.

2.5.4 Articuleren

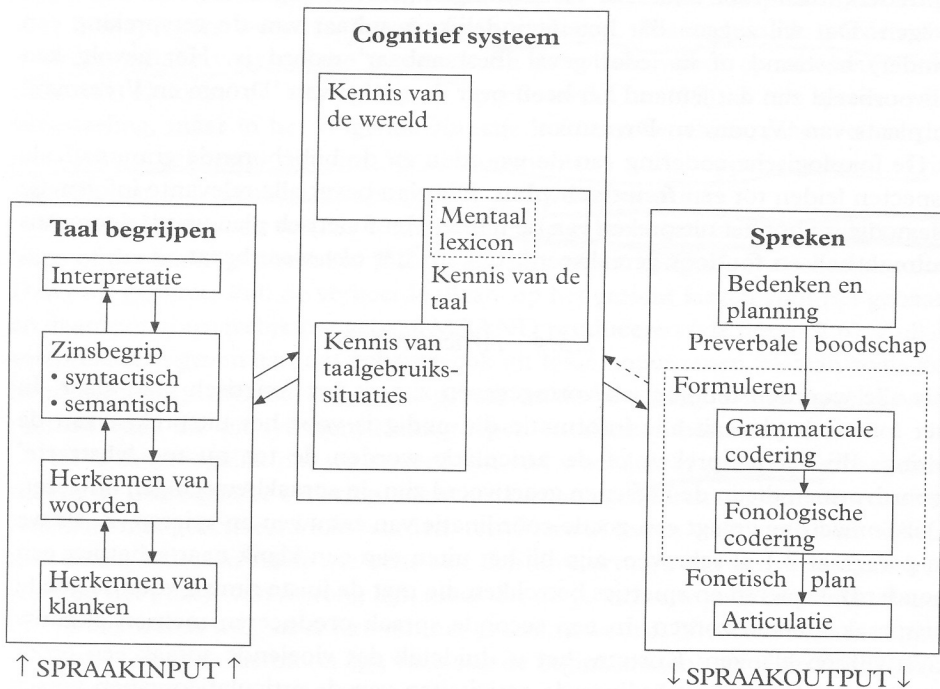
Als alle woorden fonologisch vormgegeven zijn, is het fonetisch plan klaar. In het fonetisch plan zit alle informatie die nodig is voor het uitspreken van de uiting. Bij het uitspreken of de articulatie worden de tot nu toe 'abstracte' woordvormen die in de hersenen geactiveerd zijn, in spraakbewegingen omgezet. Deze omzetting vraagt een goede coördinatie van zenuwen en spieren. Zoals we in paragraaf 2.1 al schreven, zijn bij het uiten van een klank naar schatting een honderdtal spieren en spiertjes betrokken die met de juiste timing voor de goede uitspraak moeten zorgen. In een seconde spraak produceren mensen al gauw zo'n vijftien klanken. Kortom, het is duidelijk dat vloeiende spraak een groot aantal nauwkeurig gecoördineerde activiteiten van de articulatieorganen vraagt (zie ook hoofdstuk 14).

Sprekers kunnen niet iedere keer opnieuw bedenken welke spieren ze moeten aan- of ontspannen om bepaalde klanken te produceren; dat zou te veel tijd kosten. Een voor de hand liggende gedachte is dat de taalgebruiker voor elke klank in de hersenen een soort standaardprogrammaatje klaar heeft liggen om de juiste spieractiviteiten in werking te zetten. Dit is een aantrekkelijke gedachte, die bij nader inzien echter niet vol te houden is. Computers die spraak op deze manier produceren klinken zeer onnatuurlijk. De uitspraak van een klank is namelijk altijd afhankelijk van de volgende en voorafgaande klanken: de eerdergenoemde co-articulatie. Dit is eenvoudig na te gaan door de mondstand voor de [t] uit *tegel* te vergelijken met die voor de [t] uit *tuin*. De syllabe lijkt in dit opzicht een betere eenheid van articulatie te zijn dan de losse klank.

Bovendien spreken mensen vaak onder verschillende omstandigheden, bijvoorbeeld met een sigaret of een kleverige toffee in de mond. Sprekers zijn blijkbaar in staat om hun articulatie aan de verschillende omstandigheden aan te passen en vaste standaardprogramma's bieden dan onvoldoende uitkomst.

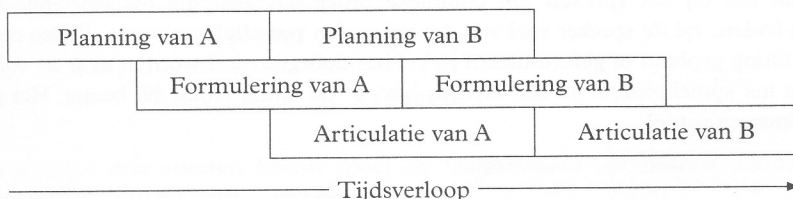
2.5.5 Spreken: van intentie tot articulatie

We verdeelden het proces van het spreken in vier stappen of deelprocessen: het bedenken en plannen van de uiting, het formuleren ervan (in termen van grammaticale en fonologische codering) en ten slotte het uitspreken van de uiting. Dit is schematisch weergegeven in figuur 2.7, waarin nu ook het rechterblok uit figuur 2.1 nader is ingevuld.



Figuur 2.7 De vier deelprocessen bij het spreken binnen het totale taalgebruikssysteem

Bij het uitvoeren van deze stappen kan de spreker meerdere dingen tegelijkertijd doen. Het is niet zo dat hij eerst uiting A in zijn geheel plant, deze vervolgens formuleert en ten slotte uitspreekt en dat hij dan pas aan uiting B begint. Als het inderdaad zo zou gaan, dan zouden er grote haperingen moeten optreden tussen het uitspreken van opeenvolgende uitingen. In de praktijk blijkt dat niet of nauwelijks het geval te zijn. Aarzelingen treden niet zozeer op *tussen* uitingen, maar veel meer *binnen* uitingen. Als mensen de ene uiting uitspreken, plannen ze kennelijk meestal al de volgende. Een aantal cognitieve spreekprocessen loopt dus kennelijk **parallel**. Als nog maar een deel van een uiting gepland is, wordt al met de formulering ervan begonnen, terwijl de verdere inhoud van de uiting nog ontwikkeld wordt. Dit idee van het spreken als een groeiend of **incrementeel proces** is in figuur 2.8 schematisch weergegeven. Terwijl de planning van uiting A nog niet afgerond is, wordt al met de formulering ervan begonnen. En terwijl A nog uitgesproken wordt, wordt B al gepland, enzovoort. Figuur 2.8 maakt duidelijk hoe gecompliceerd, maar ook hoe intrigerend het taalproductieproces is.



Figuur 2.8 Verloop van het incrementele spreekproces

Samenvatting

Om adequaat met anderen te kunnen communiceren heeft een taalgebruiker verschillende soorten kennis nodig: kennis van de taal (**linguïstische competence**), van de taalgebruikssituatie (**communicatieve competence**) en **kennis van de wereld**. Deze verschillende soorten kennis maken deel uit van het **cognitief systeem** waar mensen over beschikken. Een belangrijk onderdeel van de taalkennis wordt gevormd door het **mentale lexicon**. Bij het gebruik van een woord daaruit, wordt dat woord **geactiveerd**. Die activatie straalt uit naar woorden die ermee verbonden zijn; er treedt **activatiespreiding** op. Alle kennisaspecten in het cognitief systeem zijn aan elkaar gekoppeld.

Bij het spreken en begrijpen van taal, de **performance**, spelen ook andere psychologische vaardigheden een rol, zoals geheugen en aandacht. Dit leidt ertoe dat het taalgebruik zelden perfect is. De linguïstische competence is bij de meeste taalgebruikers gelokaliseerd in specifieke gebieden in de linker hersenhelft. Het taalgebruik van mensen met hersenbeschadigingen die tot taalstoornissen (**afasie**) leiden, geeft inzicht in de functies van deze gebieden.

Bij het begrijpen van gesproken taal zijn vier onderdelen te onderscheiden; (1) het spraakverstaan, waarbij het **continue** en onder andere door **co-articulatie variabele** geluidssignaal geanalyseerd wordt; (2) woordherkenning, waarbij de hoorder volgens het **cohortmodel** zo snel mogelijk de woorden probeert te identificeren, daarbij geholpen

door **context-** en **primingeffecten**; (3) zinsontleding, waarbij de hoorder op basis van **syntactische** en **semantische strategieën** woorden probeert te groeperen om tot de juiste zinsbetekenis te komen; en (4) de interpretatie van de taaluiting, waarbij niet alleen de inhoud van de boodschap een rol speelt, maar ook de communicatieve bedoeling van de spreker. Bij het begrijpen van gesproken taal proberen we niet alleen op basis van kleinere eenheden (klanken, syllaben, woorden) het grotere geheel te interpreteren (**bottom-up verwerking**), maar gebruiken we ook onze kennis van de wereld en de context om die kleinere eenheden goed te verstaan en te interpreteren (**top-down verwerking**).

Het spreken begint met het bedenken en plannen van de **preverbale boodschap** die de spreker wil uiten. Deze boodschap moet vervolgens in taal geformuleerd worden. Hierbij worden de passende woordbetekenissen uit het mentale lexicon opgediept en in de bij het werkwoord passende syntactische structuur ingevoegd (**grammaticale codering**). Vervolgens worden de bijbehorende woordvormen geactiveerd (**fonologische codering**). De fonologische codering resulteert in een **fonetisch plan** met alle informatie voor de articulatie. De vierde en laatste fase van het spreekproces bestaat uit het uitspreken van de klanken die horen bij de uiting. De complexiteit van het spreekproces kan ook resulteren in versprekingen, die vaak inzicht geven in wat er in de verschillende fasen van het spreekproces gebeurt.

Omdat het bij het spreken om complexe processen gaat die tot vloeiende spraak moeten leiden, zal de spreker veel van die processen **parallel** uitvoeren. Zodra een deel van de uiting gepland of geformuleerd is, zal het doorgestuurd worden naar de volgende fase van het spreekproces: op alle niveaus 'groeit' de uiting stukje bij beetje. Het proces is dus **incrementeel**.

+ p. 44 (schelma)

Doe maar even t raam open

Wij je wisschen / oft t raam opendoen

Opdrachten

1. Mensen zeggen bij kennismaking over het algemeen tegen personen met een hogere status iets als 'Hoe maakt u het?'. Aan vrienden vragen ze eerder 'Hoe gaat het?' of iets dergelijks. Behoort deze 'kennis' tot hun linguïstische of tot hun communicatieve competence?
2. Kunnen de woorden *populier*, *middenberm*, *maaltijd* en *hond* ook in het netwerk in figuur 2.2 worden ingevoegd?
3. Doe het volgende 'experiment' met iemand die dit boek niet gelezen heeft. Wijs op iets wits (bijvoorbeeld een stuk papier) en vraag welke kleur dat is. Doe dat nog eens met iets anders dat ook wit is, en bij voorkeur een derde keer met nog iets wits. Vraag vervolgens: 'Wat drinkt een koe?' De kans is redelijk groot dat het antwoord luidt: 'Melk'. Hoe zou dat komen? *associaat kleur*
4. Waarom kunnen we een uiting als 'Hoegaatetemeet?' over het algemeen goed interpreteren? *kennis van situatie*
5. Neem de volgende twee zinnen:

(a) In de dierentuin zagen we een pasgeboren zebra. *logisch - dierentuin, associatie*

(b) Hij vertelde heel enthousiast over de pasgeboren zebra.

Waarom zou in zin (a) *zebra* eerder worden herkend dan in zin (b)?

6. Leg uit waarom de volgende zin als 'intuïtief' beschouwd kan worden:

Het meisje zei dat het vlees lekker vond.

- het wordt als lidwoord geïnterpreteerd

7. Vergelijk de volgende twee Engelse zinnen:

- (a) The guest expected to be late arrived.
 (b) The guest arrived later than expected.

Welke zin zal het moeilijkst te begrijpen zijn? Leg uit waarom.

8. Geef een verklaring van de volgende (geobserveerde) verspreking en leg uit wat deze verspreking impliceert voor het taalproductieproces.

Er haait hier 's ochtends toch ook altijd een kraan?

9. Probeer iemand in een 'tip-of-the-tongue-situatie' te brengen. Dit kan door een omschrijving te geven van een bekend, maar weinig voorkomend voorwerp, bijvoorbeeld 'Hoe heet ook al weer zo'n instrument met een gradenboog, waarmee je op zee op basis van de lichtinval de positie kan bepalen?' (*sextant*), of 'Hoe heet ook al weer zo'n apparaat dat met een soort slinger de maat voor het spelen van muziek aangeeft?' (*metronoom*).

Noteer wat iemand weet van de woordvorm die op het puntje van zijn of haar tong ligt.

10. Als iemand bij het vertellen van een mop de clou voortijdig verklapt, in welke fase of component van het taalproductieproces maakt hij dan een fout? Licht je antwoord toe.

Zelftoets

- Over welke drie soorten kennis moet de taalgebruiker tenminste beschikken om adequaat te kunnen communiceren? taal, gebouwen, sociale wereld
- Wat is het verschil tussen linguïstische competence en performance? kennis zelf produceren
- Leg uit waarom een hoorder ondanks het feit dat het spraaksignaal variabel en continu is doorgaans weinig moeite heeft met het verstaan van gesproken taal. herkennen, niet foutloos (regel context comp. niet goed mogelijk)
- Hoe werkt het zogenaamde 'primingeffect'? begrip activeert samenhangende begrippen, die worden sneller herkend
- Wat is het verschil tussen semantische en syntactische strategieën bij het begrijpen van taal? betekeniswoorden identificeren → lineair groeperen
- Welke componenten of fasen kan men onderscheiden in het spreekproces? preverbaal boodschap → gram. codering → fon. codering → taal omzetting → articulatie
- Wat zijn 'slips-of-the-hand'? En wat komen we te weten door de analyse hiervan? spreken + identificeren parallel
- Leg uit waarom het spreken als een 'incrementeel' proces kan worden beschouwd. articulatie

Verantwoording en verder lezen

Goede inleidingen in de psycholinguïstiek zijn Aitchison (1989) en Carroll (1999). Een Nederlandse inleiding is Dijkstra en Kempen (1993). Levelt (1989) geeft een gedetailleerde beschrijving van het spreekproces. *Onze Taal* is een populair wetenschappelijk tijdschrift over taal en taalgebruik; het bevat vaak voorbeelden van versprekingen en verschrijvingen in de media. Een bundeling daarvan is te vinden in Gijsbers (1991). Een Nederlandse inleiding over afasie is Prins en Bastiaanse (1997), terwijl Hagoort en Indefrey (1997) een interessant overzicht geven van de neurologische basis van taal. De voorbeelden in dit hoofdstuk zijn voor een belangrijk deel aan deze bronnen ontleend.

Verschillen en overeenkomsten tussen talen

17.1 Inleiding

Wie op school Engels of Frans leert, merkt al gauw dat talen niet alleen verschillen in hun woordenschat. De nieuwe woorden bevatten allerlei nieuwe klanken en diverse klanken uit het Nederlands komen er niet in voor. Het Engels schrijft twee klanken met *th* zoals in *thick* en *there*, maar de *uu* van *puur* ontbreekt. Anders dan in het Nederlands zijn er in het Frans verschillende werkwoords-uitgangen (*manger, punir, prendre*), en samenstellingen worden op een andere manier gevormd: *table à manger* in plaats van *eettafel*. Naast verschillen in klanken en woordvormen zijn er verschillen in de zinsbouw. In het Italiaans kan je bijvoorbeeld het onderwerp weglaten: *mangia* betekent 'hij/zij eet', maar dat kan weer niet in een taal als het Duits: **isst*. Ook zijn er allerlei woordvolgordverschillen. Zo kan in het Spaans het werkwoord aan het begin staan: *ha llegado mi tío* (letterlijk: is aangekomen mijn oom) voor 'mijn oom is aangekomen'. Maar anders dan in het Nederlands komt in het Spaans het werkwoord nooit na een lijdend voorwerp: . . . *toen Maria de vogel zag* wordt nooit * . . . *cuando Maria el pájaro vió*.

Bekend zijn ook verschillen in de manier waarop woorden de werkelijkheid 'in kaart brengen'. Bijvoorbeeld *professeur* staat in het Frans voor zowel 'leraar' als 'professor'. Het Nederlands heeft geen woord voor het Engelse *sibling* dat 'broer/zuster' betekent. Tenslotte zijn er ook verschillen wat betreft de manier waarop betekenis wordt uitgedrukt. In het Frans zeg je *elle n'arrive qu'avant huit heures*, maar in het Nederlands niet zo gauw *zij komt niet dan voor acht uur*.

Dit is een kleine greep uit alle mogelijke verschillen tussen talen, en de voorbeelden zijn uit bekende, nauw verwante talen gekozen. Om tot een beter begrip van menselijke taal te komen, is het belangrijk talen met elkaar te vergelijken. Uit die vergelijking is een aantal conclusies te trekken.

- Er is geen onderdeel van het taalsysteem waarin talen niet van elkaar verschillen, van klanken tot aan het taalgebruik in gesprekken en langere stukken tekst.

- ⊖ De verschillen zijn vaak veel groter dan in de hierboven gegeven voorbeelden, zoals al in eerdere hoofdstukken duidelijk is geworden.
- ⊖ Naast verschillen zijn er ook bepaalde constanten, de universalia (zie hoofdstuk 1). In alle gesproken talen zijn er klinkers en medeklinkers, hoewel het aantal en de aard daarvan nogal kan variëren. Gebarentalen kennen uiteraard geen klinkers en medeklinkers, maar gesproken talen en gebarentalen hebben met elkaar gemeen dat betekenis wordt uitgedrukt door predikaten (*zien, slaan, lopen*) te verbinden met een of meerdere argumenten (*Marie, jij, de buurman, elkaar*).

Talen verschillen, maar alleen binnen bepaalde grenzen, en het is interessant om te proberen die grenzen te bepalen. Er wordt steeds meer bekend over de talen uit de verschillende delen van de wereld, en het inzicht in hoe menselijke talen wel en niet in elkaar kunnen zitten, groeit nog altijd.

Eerst besteden we in paragraaf 17.2 aandacht aan de overeenkomsten die er tussen talen kunnen bestaan en de achtergronden van die overeenkomsten. Eén van die achtergronden wordt apart belicht in 17.3 waar de genetische verwantschap oftewel de mogelijke familierelatie tussen talen aan de orde komt. In paragraaf 17.4 gaan we kort in op de methoden die taalwetenschappers gebruiken om dat soort relaties in kaart te brengen.

Veel talen in de wereld worden geschreven, maar de gehanteerde schriftsystemen kunnen geheel anders van aard zijn, zoals we in 17.5 zullen laten zien. Talen zijn ontstaan in een bepaalde omgeving, in een bepaalde cultuur en het is dan ook de vraag in hoeverre taalverschillen samenhangen met cultuurverschillen, een thema dat we in 17.6 bespreken. Binnen het kader van deze vraag komt in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk (17.7) een specifieke opvatting aan de orde, namelijk de Sapir-Whorf-hypothese, die veronderstelt dat de taal die mensen spreken hun denken beïnvloedt of zelfs bepaalt.

17.2 Overeenkomsten tussen talen

Naast universele kenmerken, die alle talen met elkaar gemeen hebben, zijn er ook overeenkomsten tussen allerlei specifieke talen. Met overeenkomsten als gevolg van verwantschap zijn we zeer vertrouwd: het Nederlands en het Duits hebben allebei een woord als *stad* voor hetzelfde begrip. In beide talen staat ook de persoonsvorm op de tweede plaats in hoofdzinnen:

- (1) Gestern lief der Mann dort.
Gisteren liep de man daar.

Verder hebben Duits en Nederlands allerlei medeklinkers en klinkers gemeen. Al deze overeenkomsten komen voort uit een nauwe verwantschap tussen het Duits en het Nederlands: ze hebben een gemeenschappelijke voorouder.

Deze **genetische verwantschap** is al sinds de Middeleeuwen bekend. Dante beschrijft in zijn *De vulgari eloquentia* uit 1305 een pleidooi voor het gebruik van de spreektaal in plaats van het Latijn, wat hem bekend was over verwantschap. Hij onderscheidde drie grote taalfamilies: Germaans in het noorden, Latijn in

het zuiden, en Grieks in het grensgebied van Europa en Azië. Op basis van woorden voor 'ja' maakt hij een verschil tussen enerzijds de Germaanse talen met iets als *iò* of *ja* en anderzijds de Latijnse talen, met *sì* in Italië, *oc* in Zuid-Frankrijk, en *oïl* in Noord-Frankrijk. Op het werk van Dante is uiteindelijk het onderscheid tussen de *Langue d'oc* (Provençaals) en de *Langue d'oïl* (Frans) gebaseerd. In de volgende paragraaf komen we uitgebreider terug op genetische verwantschap.

Een tweede soort overeenkomst illustreren we met Baskisch, het Turks en het Quechua. Die drie talen vertonen opmerkelijke parallellen in hun structuur. Vergelijk de volgende drie zinnen:

Baskisch

(2) Zuk ni-ri etxea eman d-i-da-zu.
 jij.ergatief ik-aan huis.def.absolutief geven 3-heb-1-2

Turks

(3) Sen ban-a ev-i ver-din.
 jij ik-aan huis-accusatief geven-verleden tijd-2

Quechua

(4) Qan ñuqa-man wasi-ta-n qu-wa-rqa-yki.
 2 1-aan huis-accusatief-modaliteit geven-1-verleden tijd-2
 'Je hebt mij het huis gegeven.'

In alle drie talen kunnen de woorden zeer complex zijn, staat het werkwoord bij voorkeur aan het einde van de zin, wordt het werkwoord vervoegd voor tijd en persoon, zijn er naamvalsmarkeringen, enzovoort. Verder zijn de voornaamwoorden *zuk*, *sen* en *qan* die het Subject aangeven, weglaatbaar, net als in het Spaans en Italiaans. Toch zijn het Baskisch, het Turks en het Quechua niet (genetisch) verwant, voor zover dat valt na te gaan. De opvallende overeenkomsten zijn het gevolg van het feit dat de talen van hetzelfde type zijn, volgens dezelfde principes zijn opgebouwd. Dit soort overeenkomsten wordt **typologisch** genoemd. Typologische overeenkomsten ontstaan als talen in structureel opzicht dezelfde 'keuzes' maken, die logisch met elkaar samenhangen. Kennelijk kunnen complexe werkwoordsvormen makkelijk samengaan met een uitgebreid naamvalssysteem, en de plaatsing van het werkwoord aan het einde van de zin.

Heel andere keuzes vinden we bij talen zoals het Mandarijns Chinees en het Saramakkaans, een bosnegertaal uit Suriname. In de woord-voor-woord vertaling van (5) komt het begrip 'klasse' voor, omdat in het Chinees elk nomen tot een bepaalde klasse behoort, wat ook moet worden aangegeven.

Mandarijn Chinees

(5) wǒ sòng yī-bēn shū gěi nǐ.
 ik geef een-'klasse' boek geef jij/jou
 'Ik geef een boek aan jou.'

Saramakkaans

(6) mi báí di wósu dá i.
 ik koop het huis geef jij/jou
 'Ik koop het huis voor jou.'

Eén van de gemeenschappelijke kenmerken van deze talen is dat handelingen vaak met verschillende geschakelde werkwoorden worden aangeduid. Voorbeelden van die werkwoordketens zijn *sõng . . . gëi* ('geef . . . geef') in (5) en *bái . . . dá* ('koop . . . geef') in (6). Zijn deze twee talen nu verwant, zoals het Nederlands en het Duits verwant zijn? Nee, maar ze behoren wel tot een bepaald type.

Niet alle talen zijn duidelijk als 'type' te kenschetsen: allerlei talen hebben typologisch een enigszins gemengd karakter, en er is ook geen lijstje 'types' waar alle taalkundigen het over eens zijn. Niettemin is het belangrijk om typologische overeenkomsten bij taalvergelijking te betrekken, omdat anders veel te snel geconcludeerd zou kunnen worden dat talen genetisch verwant zijn.

Talen die niet of nauwelijks met elkaar verwant zijn, blijken vaak allerlei parallellen te vertonen als ze in een bepaald gebied gesproken worden. Langdurige en intensieve tweetaligheid kan tot gevolg hebben dat talen naar elkaar toegroeien, wat leidt tot **areale** overeenkomsten. Dit is bijvoorbeeld het geval op de Balkan. Daar zijn het Albaans, Roemeens, Bulgaars, Grieks, Servisch-Kroatisch, Turks en Romani (de taal van de zigeuners) allerlei overeenkomsten gaan vertonen die niet teruggaan op hun voorouders. Zo hebben verschillende Balkantalen lidwoorden *na* in plaats van *voor* het zelfstandig naamwoord:

- (7) Albaans: qielli lulja
 Bulgaars: nebeto cwetjat
 Roemeens: cerul floarea
 'de hemel' 'de bloem'

Dit grammaticale kenmerk was niet aanwezig in vroegere stadia van deze talen en is dat ook niet in verwante talen.

Een tweede voorbeeld is de vervanging van de infinitief door een subjunctief-constructie. In plaats van iets als het Franse *je veux partir* ('ik wil vertrekken') zullen sprekers van Balkantalen een constructie gebruiken als *je veux que je parte* ('ik wil dat ik vertrekke'):

- (8) Albaans: due te shkue
 Bulgaars: iskam da otida
 Roemeens: veau sa plec
 Grieks: thelo na pao
 willen-1 dat vertrekken-1
 'ik wil dat ik vertrekke'

Het werkwoord na de conjunctie, dus bijvoorbeeld na *te* in het Albaans, staat in de tegenwoordige tijd en heeft dezelfde persoon en getal als het hoofdwerkwoord (hier eerste persoon enkelvoud). Het is waarschijnlijk dat deze constructie van de ene taal in de andere terecht is gekomen, maar helemaal zeker weten we dat niet.

Een gebied, zoals op de Balkan, waar talen een aantal gemeenschappelijke kenmerken hebben gekregen, wordt een **Sprachbund** genoemd. Een ander voorbeeld van zo'n Sprachbund vormen de talen van de Baltische regio, rond de Oostzee: Zweeds, Noors (uitgezonderd de noordwestelijke dialecten), de meeste dialecten van het Deens, sommige dialecten van het Noord-Duits, het Noord-Cashubisch (een Slavische taal uit Noord-Polen), Estisch, Lets en Litouws.

Ten slotte kunnen overeenkomsten tussen talen ook op toeval berusten. Zo staat in het Swahili *pashwa* voor 'het moet', en dit ligt heel dicht tegen gesproken Frans (il n'y a *pas de choix*). En het Baskische *elkar* betekent toevalligerwijs hetzelfde als het Nederlandse *elkaar*.

17.3 Genetische verwantschap

Als we teruggaan in de tijd, blijkt dat er op een gegeven moment geen Nederlands was. Tenminste, er was geen aparte taal die als Nederlands kan worden bestempeld. Het Nederlands is gegroeid uit een eerdere taal waar onder andere ook het Duits uit voortgekomen is. Intuïtief ligt deze verwantschap al voor de hand, maar het wordt nog duidelijker bij een vergelijking van bepaalde vormen in het Duits met het Nederlands:

(9) *Nederlands Duits*

huis	Haus
muis	Maus
bruin	braun
zuigen	saugen

Er is een systematische overeenkomst tussen een aantal woorden in het Nederlands en in het Duits. Die overeenkomst is in termen van eenvoudige klankcorrespondenties te vatten, bijvoorbeeld in (9) Nederlands /ui/ ↔ Duits /au/, en doet nauwe verwantschap vermoeden.

In principe is het mogelijk nog verder terug te gaan om te onderzoeken uit welke gemeenschappelijke grondtaal beide talen voortkomen. In de historisch-vergelijkende taalwetenschap probeert men door talen in hun historische stadia met elkaar te vergelijken uitspraken te doen over de ontwikkeling van taalfamilies, de relaties tussen de talen binnen die families en de wijze waarop deze talen uit elkaar gegroeid zijn. De woorden voor kleine getallen leveren een goede mogelijkheid op om de gevolgde werkwijze van iets meer nabij te bekijken. Het overzicht in (10) bevat deze woorden, overigens in een orthografische en niet in een fonologische weergave (het teken ъ in het Oudbulgaars geeft een *i* aan zoals in *pit*. Het teken ę geeft een genasaliseerde *e* aan zoals de *ai* in het Franse *peintre*).

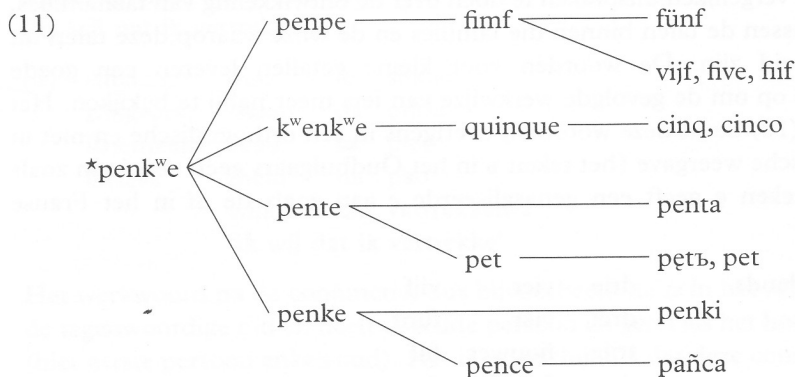
(10)

Nederlands	drie	vier	vijf
Duits	drei	vier	fünf
Fries	trije	fjouwer	fiif
Engels	three	four	five
Gotisch	threis	fidwor	fimf
Frans	trois	quatre	cinq
Spaans	tres	cuatro	cinco
Latijn	tres	quattuor	quinque
Grieks	treis	tetra-	penta
Servisch-Kroatisch	tri	četiri	pet

Oudbulgaars	трѣ	četyre	рѣтъ
Sanskriet	trayas	catvaras	pañca
Litouws	trys	keturi	penki

Je hoeft geen groot taalkundige te zijn om de woorden voor 'drie' met elkaar in verband te kunnen brengen. Ook is er wel een woord te bedenken waar alle genoemde vormen van afgeleid zouden kunnen zijn. Voor 'drie' is dat de gereconstrueerde vorm **treyes*. De * geeft in de historische taalwetenschap aan dat het een niet in werkelijkheid aangetroffen, maar gereconstrueerde vorm is (let erop dat de asterisk (*) verder in de taalwetenschap meestal wordt gebruikt om ongrammaticale vormen aan te geven). Dit proces wordt **comparatieve reconstructie** genoemd: men probeert een vorm te vinden waar de andere vormen met een minimaal aantal klankveranderingen van af te leiden zijn. In dit geval beginnen de meeste woorden voor 'drie' met *tr*, eindigen op *s*, en hebben ze klinkers in de buurt van *ie*. De talen met een dergelijk woord voor 'drie' en nog veel andere overeenkomsten behoren tot de zogeheten **Indoeuropese taalfamilie**. Die omvat een groot aantal (maar niet alle!) talen uit Europa en India, zoals Sir William Jones in 1786 al aantoonde.

De woorden voor 'vier' laten zien dat de verwantschap lang niet altijd meteen in het oog springt. Het Nederlandse *vier* en het Servisch-Kroatische *četiri* zijn voor een leek niet onmiddellijk met elkaar in verband te brengen. Het Gotische *fidwor* en het Oudbulgaarse *četyre*, vormen uit oudere talen waar het Nederlands en het Servisch-Kroatisch mee verwant zijn, lijken echter al iets meer op elkaar, althans voor iemand die op de hoogte is van fonologische processen. Zo is men er in geslaagd een Indoeuropese **protovorm** **k^wet^wores* te reconstrueren, waar de andere vormen van afgeleid kunnen worden. Eenzelfde redenering heeft voor de woorden voor 'vijf' geleid tot een Indoeuropese proto-vorm **penk^we*. Het schema in (11) laat globaal zien hoe de bestaande vormen af te leiden zijn van de protovorm:



Wat is er nu uit (11) op te maken? Meteen valt op dat er binnen de grote Indoeuropese taalfamilie kleinere subfamilies onderscheiden kunnen worden. Nederlands, Engels en Duits behoren tot de Germaanse taalfamilie, met een vorm afgeleid van *fimf*. Frans en Spaans maken deel uit van de Romaanse taalfamilie, en stammen af van het Latijn. Servisch-Kroatisch en Oudbulgaars behoren tot de Slavische taalfamilie, en het Sanskriet en het Litouws vertegenwoordigen nog

oudere takken. Dit is overigens een sterk vereenvoudigd beeld van de Indo-europese taalfamilie en de interne opbouw ervan; voor een vollediger overzicht verwijzen we naar de aan het einde van dit hoofdstuk genoemde literatuur.

Als eenmaal genoeg protovormen zijn gereconstrueerd, is het vervolgens mogelijk om de **prototaal** vast te stellen, zoals het Proto-Germaans. Het is helemaal niet zeker dat die taal ooit als zodanig gesproken is; het is een optelsom van alle hypothetische, gereconstrueerde vormen binnen een familie. De vormen zijn hypothetisch omdat de feitelijke vorm onbekend is: het is niets meer of minder dan de meest waarschijnlijke.

In de analyse van de relaties tussen verschillende talen slaagden linguïsten erin om bepaalde regels op te stellen waarin systematische overeenkomsten tussen talen werden vastgelegd. Die regels waren aanvankelijk beperkt tot het klankniveau. Ze stelden vast dat een bepaalde klank /x/ in taal A in bepaalde posities regelmatig correspondeert met een klank /y/ in overeenkomstige posities in de woordvormen van taal B. Deze regels noemde men **klankwetten**. Een voorbeeld van zo'n klankwet is de relatie tussen de /p/ in het Proto-Indoeuropees en de /f/ in het Proto-Germaans. Waar het Proto-Indoeuropees een /p/ heeft, kent het Proto-Germaans een /f/. Vergelijk bijvoorbeeld het Latijnse *pater* ('vader') met het Engelse *father*, en de relatie tussen *penkw* en *fimf*. Deze relatie past overigens in een geheel van verbanden die laten zien dat de klankwetten niet alleen betrekking hebben op losse klanken, maar op het hele klanksysteem. Zo loopt de klankwet /p/ ↔ /f/ parallel met de klankwet /t/ ↔ /θ/ (/θ/ als in *thick*), die Gotisch *threis* met **treies* verbindt. In beide gevallen correspondeert een plosief, /p/ en /t/, met een fricatief, /f/ en /θ/ (zie voor de benaming van die klanken ook hoofdstuk 14 en 15). Het automatische, wetmatige karakter van taalverwantschap werd vooral benadrukt door Duitse onderzoekers die bekend staan als de Neogrammatici.

Soms komen er binnen één taal verschillende vormen voor van hetzelfde woord. Denk bijvoorbeeld aan werkwoorden als *verliezen*, *vriezen*, en *kiezen*:

- (12) verliezen vriezen kiezen
verloor vroor koos
verloren gevoren gekozen

Wat was de oorspronkelijke klank, een /r/ of een /z/? Heeft het rijtje van *kiezen* wel iets met dat van *verliezen* te maken? Om met het laatste te beginnen, er zijn woorden als *uitverkoren* en *keur* (met betekenissen verwant aan die van *kiezen*), die suggereren dat *kiezen* inderdaad in het rijtje thuishoort. Verder zit de /r/ telkens in de twee vormen onder *verliezen* en *vriezen*. Op het eerste gezicht ligt de gedachte voor de hand dat /r/ de oorspronkelijke klank was, ook eventueel naar aanleiding van de Duitse woorden *verlieren* en *frieren*. Niettemin blijkt /z/ de oorspronkelijke vorm en is de /r/ afgeleid. Een woord als *vriezen* gaat uiteindelijk terug op het proto-Germaanse **preus-*. Overigens kennen enkele Nederlandse dialecten nog de oudere vorm, zoals in sommige Belgische dialecten van het Nederlands *bevrozen* voor 'bevoren'.

De bovenstaande redenering is een voorbeeld van de methode om op grond van gegevens uit één taal, het Nederlands, te bepalen wat de oorspronkelijke

vorm van die taal geweest is. Dit wordt de methode van de **interne reconstructie** genoemd. Deze methode is te combineren met die van de **comparatieve reconstructie**. De verandering van /z/ naar /r/ heeft zich in het Engels niet voltrokken, en is in het Duits door analogie met de andere werkwoordsvormen het verst doorgevoerd, waardoor ook de infinitief van het werkwoord een /r/ heeft gekregen waar bijvoorbeeld het Nederlands nog een /z/ heeft.

(13)	<i>Engels</i>	<i>Nederlands</i>	<i>Duits</i>
	freeze	vriezen	frieren
	froze	vroor	frohr
	frozen	gevroren	gefrohren

De relatie tussen /z/ en /r/ in de verschillende Germaanse talen kan weer met een klankwet worden beschreven. Overigens is de /z/ > /r/ verandering beperkt tot bepaalde fonologische contexten, dat wil zeggen die verandering trad alleen op als de /r/ werd voorafgegaan en gevolgd door specifieke andere klanken. Daarom is in een woord als *lezen* of in een daarvan afgeleid woord de verandering van /z/ naar /r/ ook niet opgetreden.

Hierboven hebben we het al gehad over taalfamilies. Door onderzoek naar de genetische verwantschap van allerlei talen is er een aantal grote taalfamilies ontdekt. De bekendste (vanuit Europees perspectief) is het al genoemde Indoeuropees, waarin minstens 150 talen in tien subfamilies verenigd zijn. De belangrijkste andere taalfamilie in Europa is het Fins-Oegrisch; hiertoe behoren onder meer het Hongaars, het Fins, en een aantal kleinere talen in de voormalige Sovjetunie. De Semitische talen, zoals het Arabisch en het Hebreeuws, behoren samen met onder meer de Berbertalen tot de Afroaziatische talen. Het Turks is lid van de Altaïsche taalfamilie; de meeste talen uit deze familie worden in Azië gesproken. In de rest van de wereld zijn veel grote taalfamilies ontdekt. Sommige bestrijken een heel continent, zoals de Australische taalfamilie, andere een klein deel van verschillende continenten, zoals de Inuit (Eskimo) taalfamilie. Tenslotte is er nog heel veel onbekend: zo is het ondanks allerlei pogingen vooralsnog niet gelukt om het Baskisch te plaatsen binnen een taalfamilie.

In (14) geven we een voorbeeld van een taalfamilie. Het gaat in dit geval om de familie die de Uralische en de Yukaghir talen omvat. Deze worden, met uitzondering van het Hongaars, gesproken in delen van Noord-Europa en Siberië. Onder deze familie vallen twee subfamilies, waarvan die van de Uralische talen weer verder wordt onderverdeeld. De namen van de betreffende talen staan in gewone letters, die van de (sub)families in cursief. Sommige talen worden niet meer gesproken, zoals het Chuvantsy. De Samische talen (Noord-Fins) worden ook wel 'Laps' genoemd.

- (14) *Uralisch-Yakughir*
 I *Yukaghir*: Yukaghir, Chuvantsy, Omok
 II *Uralisch*:
 A *Samojedisch*:
 (1) *Noord*: Nenets, Enets, Nganasan
 (2) *Zuid*: Selkup, Kamas

B *Fins-Oeegrisch*:(1) *Oeegrisch*:

- (a) *Hongaars*: Hongaars
- (b) *Ob-Oeegrisch*: Xanty, Mansi

(2) *Fins*

- (a) *Permisch*: Udmurt, Komi
- (b) *Volgaisch*: Mari, Mordvinisch
- (c) *Noord-Fins*:
 - (i) *Samisch*: Noord-Samisch, Oost-Samisch, Zuid-Samisch
 - (ii) *Baltisch Fins*: Fins, Ingrisch, Karelisch, Olonets, Ludisch, Vepsisch, Votisch, Ests, Livonisch

Een beschouwing over taalfamilies en verwantschap roept natuurlijk de vraag op over het ontstaan van taal. Was er misschien aanvankelijk één 'proto-Werelds'? Dat zou dan helemaal bovenin een stamboom van alle talen van de wereld moeten worden geplaatst. Hierover is in feite niets bekend. Wel is duidelijk dat de voorganger van de *Homo sapiens*, de *Homo erectus*, die ongeveer twee miljoen jaar geleden leefde, waarschijnlijk al over een complex communicatiesysteem beschikte, mogelijk een bepaald soort gebarentaal. Anatomisch onderzoek heeft laten zien dat de anatomie van de vroege *Homo sapiens*, die ongeveer 400.000 jaar geleden leefde, spraak al mogelijk kan hebben gemaakt.

17.4 Bronnen en technieken

Hoe komt het dat er zoveel bekend is over de geschiedenis van talen, terwijl de sprekers van destijds uiteraard allang dood en begraven zijn? Wat we over veel talen en hun geschiedenis weten is aan generaties onderzoekers te danken die vanaf de Renaissance actief zijn. Ze combineerden in hun onderzoek een aantal technieken en boorden verschillende bronnen van gegevens aan. Voor levende talen gaat het natuurlijk allereerst om **veldwerk**: nog steeds trekken taalkundigen erop uit, met bandrecorder en pen of tegenwoordig een lap top om niet gedocumenteerde talen te beschrijven: in Indonesië, het Amazonegebied, Nieuw-Guinea, Oost-Afrika. Het is in wetenschappelijk opzicht een race tegen de tijd, omdat er in hoog tempo kleine talen verdwijnen. Bij dit veldwerk spelen steeds vaker lokale onderzoekers een belangrijke rol. Het wordt soms bemoeilijkt door politieke spanningen, burgeroorlogen, of grootscheepse criminaliteit (stropelij, het illegaal dumpen van nucleair afval, cocaïneproductie). In gebieden die al veel eerder door Europese migranten werden gekoloniseerd, zoals de oostkust van de Verenigde Staten, zijn de inheemse talen allang verdwenen. Hierdoor is de taalgeschiedenis van deze gebieden nauwelijks precies te beschrijven.

Voor uitgestorven talen, de zogenaamde 'dode talen' zoals het Hittitisch, staan er met wat geluk **geschreven bronnen** ter beschikking, vaak in een andersoortig schrift dan het onze. Zonder spijkerschrifttabletten en hiërogliefen zou het veel moeilijker zijn de taalgeschiedenis van Voor-Azië te reconstrueren. Naast geschreven bronnen beginnen ook voor uitgestorven talen geluidsdragers

steeds belangrijker te worden: van wasrollen met de eerste opnames van Siberische talen uit de negentiende eeuw tot cassettebandjes met gesproken teksten van al uitgestorven indianentalen.

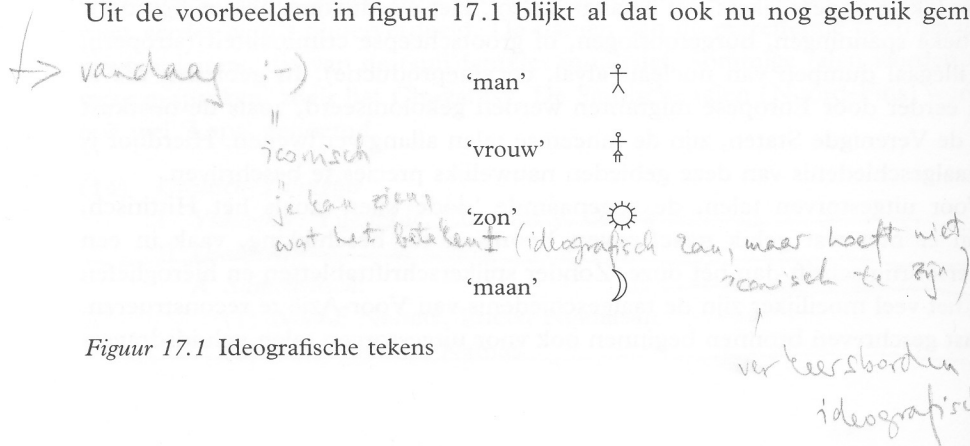
Voor de bestudering van de geschiedenis van een taal, dood of levend, zijn er verschillende hulpbronnen. Allereerst de verbreiding van **plaats- en persoonsnamen**. Het verspreidingsgebied van het Baskisch in Noord-Spanje was vroeger veel groter, zo valt op te maken uit de verbreiding van Baskische namen van dorpen en Baskische achternamen. De studie van plaatsnamen wordt toponymie genoemd.

Daarnaast zijn er allerlei zogeheten secundaire historische bronnen over talen, bijvoorbeeld wat Tacitus meldt over de Germanen. Soms is het ook mogelijk archeologische vondsten te benutten. Als bijvoorbeeld een specifiek werktuig in twee aangrenzende gebieden wordt gevonden, ligt het voor de hand dat de makers en gebruikers contact met elkaar hadden en daarbij van een gemeenschappelijke taal gebruik maakten.

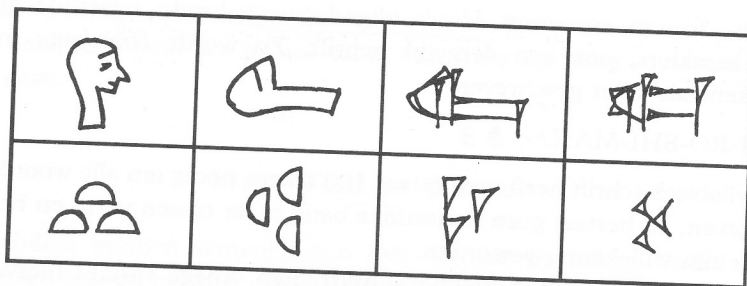
17.5 De ontwikkeling van het schrift

Lang niet alle talen van de wereld kennen een schrift, al zijn er wel schriftvormen op verschillende plaatsen los van elkaar ontwikkeld. Veel natuurlijke talen doen zich voor in gesproken en geschreven vorm, en het is van belang deze twee vormen goed uit elkaar te houden. Afgezien van gebarentalen zijn natuurlijke talen in eerste instantie gesproken talen: het spraakgeluid is het natuurlijke medium waarmee een uiting van spreker naar hoorder wordt overgebracht. De prioriteit van het gesproken woord blijkt uit het feit dat veel natuurlijke talen helemaal niet, of pas sinds kort, geschreven worden. Zulke talen zijn echter als communicatie-instrument zeker niet minder waard dan talen die wel geschreven worden. Bovendien is het schrift in de geschiedenis van de mensheid een relatief recente uitvinding. Terwijl mensen al vele tienduizenden jaren over gesproken taal beschikken, dateren de oudstbekende schriftvormen van ongeveer 5000 jaar geleden.

De geschiedenis van het schrift kan heel kort als volgt worden beschreven. De oudste schriftvormen hebben een **ideografisch** karakter: elk teken staat voor een idee of begrip, zonder directe relatie met de woordvorm (ideo-grafisch = beeldschrijvend). Voorbeelden van ideografische tekens vind je in figuur 17.1. Uit de voorbeelden in figuur 17.1 blijkt al dat ook nu nog gebruik gemaakt



Figuur 17.1 Ideografische tekens



Figuur 17.2 De ontwikkeling van geschreven vormen in het Soemerisch voor de woorden voor 'hoofd' en 'berg'

wordt van ideografische tekens, bijvoorbeeld bij de aanduiding van 'dames' en 'heren' op openbare toiletten. In sommige culturen heeft men meer algemeen aan het ideografische principe vastgehouden: de 'karakters' waarmee het Chinees geschreven wordt, hebben zich ontwikkeld uit ideografische tekens. Die zijn in de loop van de tijd wel steeds meer gestileerd, en de oorspronkelijke vorm ervan is soms moeilijk te achterhalen. Dat is ook het geval in het ideografische schrift van andere talen, bijvoorbeeld van het Soemerisch. Dat is het oudste schrift dat we kennen en de oorsprong ervan ligt vermoedelijk in het tweede deel van het vierde millennium voor Christus. Het Soemerisch werd gesproken in het zuiden van Mesopotamië, en de taal is al lang uitgestorven. Vanwege de vorm die het schrift later kreeg, wordt het ook wel spijkerschrift genoemd. In figuur 17.2 geven we twee voorbeelden van de ontwikkeling in de geschreven vorm van het Soemerisch. In de eerste fase is het ideografisch karakter van het teken nog zeer duidelijk. In de tweede fase is het teken 90 graden gekanteld, iets wat vaker in de ontwikkeling van dergelijke tekens gebeurt. De verandering naar de derde fase is een gevolg van het feit dat er een ander instrument werd gebruikt om in de kleitabletten te 'schrijven'. In de vierde en laatste fase is de vorm nog meer gestileerd, en dus nauwelijks meer een getekende weergave van datgene waar het woord naar verwijst.

Zolang het stileringsproces niet te ver doorgevoerd is, heeft ideografisch schrift het voordeel dat iedereen het kan lezen en begrijpen, ongeacht de taal die men spreekt. Vandaar dat ideografische tekens veel gebruikt worden in bijvoorbeeld het verkeer en op vliegvelden: de zogenaamde pictogrammen. Dit voordeel is gedeeltelijk ook in het Chinese schrift bewaard gebleven. De Chinese gesproken taal heeft namelijk vele varianten die zover uit elkaar kunnen lopen dat ze onderling niet meer verstaanbaar zijn. Het karakterschrift kan echter door alle Chinezen gelezen worden, omdat het niet direct gebonden is aan de uitspraak van de woordvormen. Hetzelfde teken kan heel verschillend worden uitgesproken, maar duidt wel steeds hetzelfde begrip aan. Nadeel van ideografisch schrift is dat er voor elk begrip een apart teken nodig is. Dit houdt in dat er vele duizenden verschillende tekens vereist zijn, en dat 'leren schrijven' een uiterst moeizaam en langdurig proces is.

Een tweede vorm van schrift is het **syllabisch** schrift. In een dergelijke schriftvorm bestaat voor elke lettergreep een apart teken: ba - be - bi - bo - bu,

ta – te – ti – to – tu, enzovoort. Het huidige Japans gebruikt, naast ideografische Chinese karakters, ook een dergelijk schrift. Zo wordt *Hiroshima* met vier syllabetekens als volgt geschreven:

(15) HI-RO-SHI-MA: ひろきま

In zo'n syllabisch schrift heeft men 80 tot 100 tekens nodig om alle woordvormen weer te geven. Er bestaat geen natuurlijke band meer tussen vorm en betekenis: de tekens zijn willekeurig geworden.

Ten slotte is er het **alfabetische schrift**. Een vroege variant hiervan werd uitgevonden door de Phoeniciërs omstreeks 1300 voor Christus. De Phoeniciërs hadden alleen tekens voor de consonanten en dus niet voor ~~dus niet voor~~ de vocalen. De Grieken waren de eersten die ook voor de vocalen een teken hadden; vandaar ook de term 'alfabet': alfa-beta. In een alfabetisch schrift wordt in principe elke afzonderlijke klank door een afzonderlijk letterteken aangeduid. Er zijn in dit schrift precies evenveel tekens nodig als de taal onderscheiden fonemen heeft (zie hoofdstuk 15). Net als bij syllabisch schrift kan men een woord dat men nog nooit in schriftelijke vorm heeft gezien toch goed opschrijven, althans in theorie. De moeilijkheid is echter dat de meeste alfabetische schriftsystemen het principe één klank–één teken niet volledig (en soms bijna nauwelijks) gehandhaafd hebben. We kunnen dit aan het Nederlandse schrift zien. Soms wordt één klank door verschillende tekens of tekencombinaties aangegeven, bijvoorbeeld de *ee* in *beek* geeft dezelfde klank aan als de eerste *e* in de meervoudsvorm *beken*, een woord dat trouwens weer heel anders uitgesproken wordt in *beken* als stam van het werkwoord *bekennen*. Soms geeft hetzelfde teken verschillende klanken aan, bijvoorbeeld de drie *e*'s in *wegbreken*. Het omgekeerde komt ook voor: verschillende letters staan voor één en dezelfde klank, bijvoorbeeld de woorden *kort* en *koord* eindigen op dezelfde /t/-klank. Omdat soms de verschillen tussen gesproken en geschreven vorm een zekere willekeur vertonen, moet men in extreme gevallen de schrijfwijze voor elk woord apart leren. In deze extreme situatie heeft alfabetisch schrift ongeveer dezelfde moeilijkheidsgraad en ook dezelfde nadelen als ideografisch schrift.

Deze moeilijkheden vormen vaak de aanleiding voor voorgestelde spellingshervormingen. Is het inderdaad niet veel makkelijker om *cadeau* te schrijven als *kado*? Maar dan zouden we ook *privacy* moeten schrijven als *praivesie* of iets dergelijks, en misschien *wordt* als *wort* (zie ook figuur 17.3). Al gauw blijkt dan dat er bij spelling verschillende factoren meespelen, die de keuze voor de ene of

Als u **WILDT WILT**,
word u **wild** van ons
wild want onze prijzen
zijn niet zo **wild**

Figuur 17.3 Een *d*, een *dt* of een *t*, het blijft moeilijk

de andere spelling bepalen. Die factoren vormen dan weer de aanleiding voor verhitte debatten, waar we in het kader van deze inleiding niet verder op in kunnen gaan.

17.6 Taal en cultuur

Taalverschillen kunnen samenhangen met cultuurverschillen. Voordat we de relatie tussen taal en cultuur verder bespreken, moeten we eerst ingaan op wat we onder cultuur verstaan. Met het begrip **cultuur** doelen we niet uitsluitend op wat ook wel de 'hogere cultuur' wordt genoemd: literatuur, muziek, schilderkunst en dergelijke. Het begrip heeft hier de veel ruimere inhoud van: het gehele waarden- en normenpatroon van een samenleving, en dat loopt van opvattingen over recht en onrecht tot ideeën over opvoeding van kinderen. Daarnaast is er ook een 'materiële cultuur': alles wat er om ons heen bestaat (de natuur), maar ook wat er door mensen is gemaakt. Zo zou je kunnen zeggen dat 'rijp' en 'hagel' (als natuurverschijnselen) en 'het bankstel' deel uitmaken van de Nederlandse materiële cultuur.

Dat er een bepaalde relatie is tussen taal en cultuur wordt meteen duidelijk uit de woordenschat van een taal. Zo heeft het Inuit (de taal van de Eskimo's) een groot aantal aparte woorden voor verschillende soorten zeehonden in verschillende omstandigheden, woorden die wij respectievelijk zouden vertalen als 'jonge, gevlekte zeehond' of 'mannelijke, zwemmende zeehond'. Het Nederlands kent weer een groot aantal molens, zoals de *meelmolen*, de *windmolen*, de *wipmolen*, de *poldermolen* en natuurlijk de *koffiemolen* en de *snijbonenmolen*. In Nederland was de *molen* vroeger een belangrijk cultureel object. Dat blijkt nog eens extra uit het grote aantal spreekwoorden en uitdrukkingen waar het woord *molen* in voorkomt:

- (16) (a) De molen gaat niet om met de wind die voorbij is.
 (b) Een stille molen maalt geen meel.
 (c) Die niet wit wil worden moet uit de molen blijven.
 (d) Met molentjes lopen.
 (e) Een klap van de molen te pakken hebben.

Nog maar weinig mensen kennen de eerste drie spreekwoorden, wat mogelijk een gevolg is van het feit dat molens de laatste decennia sterk aan belang hebben ingeboet. De *snijbonenmolen* heeft inmiddels ook al bijna het veld geruimd.

Woorden die verwijzen naar manieren van spreken, kunnen ons iets vertellen over opvattingen over taal en taalgebruik, zoals blijkt uit het Tzeltal. Deze taal wordt gesproken door de bewoners van Tenejapa in de centrale hooglanden van Mexico. Praten, en de verschillende manieren waarop en situaties waarin dat gebeurt, zijn van groot belang voor de Tenyupanen. Anders gezegd: het is een belangrijk onderdeel van hun cultuur. Tenyupanen praten niet alleen veel, maar ze besteden ook veel tijd aan het herhalen van wat iemand heeft gezegd, de beoordeling ervan, het becommentariëren en voor de gek houden van de spreker, enzovoort. Er zijn dan ook enkele honderden termen beschikbaar om

verschillende soorten monologen, gesprekken enzovoort aan te duiden. Die termen hebben allemaal de vorm $X + k'op$:

Tzeltal

- (17) (a) *yom k'op*: 'discussie tussen verschillende mensen die bij elkaar zijn gekomen om ergens een besluit over te nemen'
 (b) *c'ayem k'op*: 'gesprek dat verstaanbaar was, maar langzaam onverstaanbaar is geworden omdat de sprekers buiten 'oorbereik' zijn geraakt'
 (c) *lukul k'op*: 'spraak van iemand in liggende houding'

Op het gebied van de relatie tussen taal en cultuur is er veel onderzoek gedaan naar **verwantschapssystemen**: het systeem van termen waarmee familierelaties worden aangeduid. Voor Nederlanders is het tamelijk vanzelfsprekend dat 'vader van iemands vader' en 'vader van iemands moeder' beiden met hetzelfde woord *grootvader* of *opa* worden aangeduid. In andere talen is dat echter vaak niet het geval. Zo is in het Njamal (gesproken door Australische aboriginals) het woord voor 'vader van iemands vader' *maili* en 'vader van iemands moeder' *mabidi*. Dat is in die zin cultureel bepaald omdat de grootvader van moederszijde in het familieverband een andere functie of rol vervult dan de grootvader van vaderszijde.

De wijze waarop mensen worden aangesproken in een bepaalde taalgemeenschap vormt vaak ook een weerspiegeling van de sociale structuur, en dus van cultureel bepaalde elementen. Hoofdstuk 5 bevatte al een voorbeeld van aanspreekvormen in het Japans. Het gebruik van die vormen hangt sterk samen met cultureel belangrijke onderscheidingen in de Japanse samenleving.

Ook de aanspreekvormen in een taal als het Nederlands laten zien dat sociale verhoudingen het taalgebruik beïnvloeden. Zo is er het onderscheid tussen de aanspreekvormen *u* en *jij*, een onderscheid dat overigens in veel andere talen ook voorkomt. Ook deze aanspreekvormen zijn al behandeld in hoofdstuk 5, daar waar het ging over pragmatische gepastheid van taalgebruik. Dat wat gepast is, is cultureel bepaald of het vormt een aspect van de cultuur.

Dat culturele factoren een belangrijke rol kunnen spelen blijkt ook in meer algemene zin uit bepaalde taalgebruiksregels, dus regels voor gesprekken en dergelijke. We geven weer enkele voorbeelden uit het Japans. Als een Japanner zich voorstelt, zal hij vaak meteen zeggen bij welk bedrijf hij werkt en welke functie hij daar heeft. Van zijn gesprekspartner verwacht hij hetzelfde. Voor Japanners is dit van groot belang, omdat status een wezenlijke rol speelt in de sociale verhoudingen. Men wil de gesprekspartner als het ware onmiddellijk sociaal kunnen inschatten, en dat heeft ook consequenties voor het verdere taalgebruik, bijvoorbeeld voor de keuze van aanspreekvormen. Een ander belangrijk kenmerk van de Japanse cultuur is, dat het persoonlijke, het individuele, grotendeels ondergeschikt is aan het algemene. Dit heeft onder andere als consequentie dat een Japanner niet snel ergens direct zijn persoonlijke mening over zal geven. Hij zal zich eerder op de vlakte houden, en niet snel komen met zinnen in de trant van *ik vind dat . . .* of *volgens mij . . .* Westelingen beschouwen gesprekken met Japanners dan ook vaak als 'leeg' en de Japanners zelf als 'ondoorgegrondelijk' of iets dergelijks.

Het antropologisch onderzoek is rijk aan voorbeelden van vormen van taalgebruik die horen bij een bepaalde, niet-westerse gemeenschap. Van dat onderzoek wordt dan verslag gedaan in artikelen die titels hebben als 'How to ask for a drink in Subanun' (het Subanun is een Filippijnse taal). Daaruit blijkt dat het niet voldoende is om een grammaticaal correcte zin in het Subanun te kunnen vormen, min of meer als vertaling van bijvoorbeeld een Nederlandse zin. De spreker zou in zo'n geval misschien geprezen worden om zijn beheersing van het Subanun, schrijft de auteur van bovengenoemd artikel, maar hij zou waarschijnlijk niets te drinken krijgen. Grammaticale competentie in een taal is niet voldoende om adequaat te kunnen communiceren. Men moet ook weten welke taalgebruiksregels gevolgd moeten worden; met andere woorden, men moet over een communicatieve competence in die taal beschikken (zie ook hoofdstuk 2).

Na een aantal voorbeelden zoals hierboven over het Japans lijkt het er al snel op dat cultuur volledig in taal tot uitdrukking wordt gebracht, dat de taal de cultuur direct weerspiegelt. Dat is echter zeker niet het geval. Talen kunnen in allerlei aspecten of onderdelen van elkaar verschillen, zonder dat daarmee aantoonbare culturele verschillen samenhangen. Vergelijk bijvoorbeeld wederom de aanspreekvormen in verschillende talen. Veel talen hebben een variant van *u* en een variant van *jij*, maar het huidige Engels kent dat verschil niet. Zou dat nu betekenen dat in gemeenschappen waarin Engels wordt gesproken de factoren 'status' en 'solidariteit', in het algemeen belangrijk voor de keuze tussen de *u*-vorm en de *jij*-vorm, geen enkele rol spelen? Natuurlijk zijn die factoren ook daar belangrijk. Zij komen alleen op een andere manier tot uitdrukking, bijvoorbeeld door het verschil tussen de directe aanspreekvormen *John* en *Mr. Damhurst*. Denk ook aan de vele gemeenschappen die meertalig zijn en waarin het Engels één van de gebruikte talen is, zoals in India. Het is uiteraard niet zo dat Indiërs geen oog hebben voor sociale verschillen als ze Engels spreken, en wél zodra ze overschakelen op een andere taal zoals het Hindi of het Marathi.

Veel aspecten van de taalstructuur lijken ook geen relatie te hebben met cultuur. Zo heeft het in Papoea Nieuw-Guinea gesproken Kiwai een systeem van persoonlijke voornaamwoorden dat in belangrijke mate afwijkt van het systeem zoals we dat in het Westen meestal kennen. Het Kiwai heeft namelijk niet alleen persoonlijke voornaamwoorden voor het enkelvoud en het meervoud, maar kent drie onderscheidingen in het meervoud: het gaat om twee personen (*dualis*), om drie personen (*trialis*) of om meer dan drie. Voor de eerste persoon meervoud zijn er dus drie vormen: *nimoto* ('wij met z'n tweeën'), *nimoibi* ('wij met z'n drieën') en *nimo* ('wij, meer dan drie'). Er zijn geen aanwijzingen dat dit verschil verband houdt met een cultureel verschil, dat groepjes van twee of drie personen bijvoorbeeld een belangrijke plaats zouden innemen in de cultuur van de Kiwai. Een opvallend gegeven is verder nog dat het Kiwai geen apart woord heeft voor 'drie'; dat begrip wordt aangeduid door een combinatie van de woorden voor 'een' en 'twee'. Dit feit maakt het des te onwaarschijnlijker dat het systeem van voornaamwoorden met een *dualis* en een *trialis* een culturele oorsprong zou hebben.

In een taal als het Nederlands geeft de vorm van het werkwoord aan wanneer een handeling plaatsvindt of -vond. In veel andere talen hebben ook andere

zaken consequenties voor de vorm van het werkwoord; bovendien kan het tijdssysteem anders georganiseerd zijn dan in een taal als het Nederlands. Zo moeten sprekers van het Kewa, dat ook op Papoea Nieuw-Guinea wordt gesproken, altijd aangeven of zij de handeling zelf gezien hebben. Er is dus een onderscheid tussen de volgende twee zinnen, die elk uit één complex woord bestaan:

Kewa

(18) íra-a-ha.

koken-verleden tijd.3.enkelvoud-gezien

'Hij/zij kookte (en ik heb het zelf gezien)'

(19) íra-a-ya.

koken-verleden tijd.3.enkelvoud-niet gezien

'Hij/zij kookte (maar ik heb het niet gezien)'

= 'Hij/zij schijnt gekookt te hebben'

We zeggen dat het kenmerk 'wel of niet gezien' in een taal als het Kewa grammaticaal tot uitdrukking moet worden gebracht: de grammatica dwingt de spreker om op dit punt een keuze te maken. Natuurlijk kan zo'n verschil in andere talen ook worden uitgedrukt. In het Nederlands kunnen we immers zeggen *Ik zag dat hij kookte*. Een uitspraak over de vraag of we het wel of niet zelf hebben gezien, is echter niet noodzakelijk. Dat is niet zo in het Kewa, net zo min als we in het Nederlands de tijd in het midden kunnen laten; de tijd wordt in het Nederlands immers altijd grammaticaal tot uitdrukking gebracht.

Zouden dergelijke eigenschappen van de grammatica nu een culturele oorsprong hebben? Zou onderling wantrouwen in de gemeenschap van de Kewa een grotere rol spelen dan in gemeenschappen waarin sprekers niet verplicht zijn om expliciet aan te geven of ze zelf gezien hebben waarover ze rapporteren? Dit is vermoedelijk niet het geval. Blijft natuurlijk over de vraag waarom het Kewa wel zo'n regel kent en een taal als het Nederlands niet. Waarom kan de grammatica van de ene taal er zo anders uitzien dan die van een andere? Op deze vraag valt geen volledig antwoord te geven. Wel kunnen we door taalvergelijking vaststellen dat het aantal onderscheidingen dat mogelijkwijs in het werkwoord uitgedrukt wordt, beperkt is: de verschillen tussen talen bewegen zich binnen een beperkte keuzeruimte, zoals in hoofdstuk 9 al aan de orde is geweest.

17.7 Taal en denken: de Sapir-Whorf-hypothese

Hierboven hebben we de vraag besproken in welke mate taalgebruik cultureel bepaald is. Nu gaan we nog één stap verder: gaat er van een taal een zekere invloed uit op het denken van de sprekers van die taal? Stuurde de taal de waarneming en de interpretatie van de werkelijkheid? Deze vragen worden voorzichtig met 'ja' beantwoord door de aanhangers van de **Sapir-Whorf-hypothese**, naar de twee Amerikaanse linguïsten Edward Sapir en zijn leerling Benjamin Lee Whorf, die de opvattingen van Sapir verder uitwerkte. Sapir ging uit van de volgende stelling:

We zien en horen en ervaren grotendeels zoals we dat doen omdat we door de taalgewoontes van onze groep bij voorbaat ingesteld zijn op bepaalde interpretaties.

Whorf bracht de kern van de hypothese als volgt onder woorden:

Het systeem (met andere woorden: de grammatica) van iedere taal is niet zomaar een instrument waarmee ideeën kunnen worden weergegeven, maar het creëert zelf ideeën; het is het programma en de gids voor de mentale activiteit van het individu, voor zijn analyse van indrukken, voor de synthese van wat hij in zijn hoofd heeft zitten.

In deze opvatting wordt aan de taal dus een grote rol toebedeeld bij het 'verwerken' van indrukken, het interpreteren van de werkelijkheid, en het organiseren van het gedachteleven. Taal is een soort filter voor de werkelijkheid. Daardoor beïnvloedt de taal het wereldbeeld van het individu. Sapir en Whorf kwamen tot deze visie op basis van hun onderzoek naar Amerikaanse indianentalen. Die talen bleken namelijk een geheel andere structuur te hebben dan de tot dan toe meestal bestudeerde Indoeuropese talen. Zo zou men op grond van de grammaticale structuur van het Navaho kunnen zeggen dat in deze taal handelingen worden gezien als een klasse van bestaande elementen. Mensen die een handeling uitvoeren worden niet voorgesteld als de 'initiatiefnemer' van die handeling, maar ze worden als het ware betrokken bij een handeling die los van hen al bestaat. In het Navaho zegt men dan ook iets als 'het jagen gebeurt met Witte Veder' in plaats van 'Witte Veder jaagt'. Volgens de Sapir-Whorf hypothese zouden Navaho's in hun interpretatie van de werkelijkheid gestuurd worden door hun taal. Wanneer ze persoon X een handeling zien uitvoeren, zouden ze die handeling beschouwen als iets dat X 'overkomt'; X doet iets dat als het ware is voorbeschikt, en X onderneemt niet zelfstandig actie.

Voordat we ons verder buigen over de waarde van de Sapir-Whorf-hypothese is het noodzakelijk om de hypothese iets meer te systematiseren. Van belang is in ieder geval het onderscheid tussen de woordenschat van een taal en de grammatica. Het ligt voor de hand om te veronderstellen dat de woorden waar een taalgebruiker over beschikt op de één of andere manier een belangrijke invloed kunnen hebben op zijn of haar denken. Met behulp van die woorden beschrijven we immers de ons omringende werkelijkheid. Wie niet over verschillende woorden voor 'zeehond' beschikt, zoals in het Inuit, zal de verschillende typen zeehond (in verschillende omstandigheden) ook minder makkelijk waarnemen. Sprekers van het Inuit zijn als het ware gedwongen om die verschillende soorten zeehond als zodanig te benoemen met een eigen woord, ook mentaal, dus zullen ze eerder denken over zeehonden in termen van die verschillende typen. Voor Sapir en Whorf zelf gold overigens dat zij het structurele, grammaticale niveau van de taal belangrijker achtten dan het lexicale niveau, de woordenschat, zoals ook al naar voren kwam in het hierboven weergegeven citaat van Whorf.

Een tweede belangrijk onderscheid is dat tussen 'beïnvloeding' en 'bepaling'. In sommige passages lijkt het erop dat Sapir en Whorf van mening zijn dat het denken en het wereldbeeld van mensen wordt *bepaald* door de taal die ze spreken: de taal stuurt de taalgebruiker op een onontkoombare wijze. Aan de andere kant verzachten Sapir en Whorf die claim weer: het denken zou

- tegen - mensen zijn tweetalig
dieren hebben geen taal
desen soms niet-talig

voor = absolute x
relatieve
systeem
(richtingsgevoel)

'grotendeels' worden *beïnvloed* door de taal, de rol van de taal zou dan dus toch niet zo dwingend en allesoverheersend zijn.

De vraag is nu: wat is er waar van dit alles? Eerst zullen we kort ingaan op 'invloed' versus 'bepaling'. Daarbij is het nodig om in het algemeen iets te zeggen over de relatie tussen taal en denken, een relatie die generaties wetenschappers uit verschillende vakrichtingen al heeft beziggehouden en verre van volledig beantwoord is. Hoewel men het over veel oneens is, staat ondertussen toch wel vast dat het denken voor een deel non-verbaal is. Dat blijkt bijvoorbeeld bij mensen die een ernstige taalstoornis hebben. Het taalvermogen van deze mensen is zwaar 'beschadigd', maar hun denken soms helemaal niet. Verder zijn veel mentale activiteiten non-verbaal, zoals de mentale activiteiten die ten grondslag liggen aan artistieke verrichtingen als schilderen of muziek componeren. Ook het oplossen van een moeilijke wiskundesom gebeurt lang niet altijd via verbaal redeneren.

Dit alles betekent dat er eigenlijk geen sprake van kan zijn dat de taal het denken 'bepaalt'. Op z'n hoogst is er sprake van 'invloed' van de taal. Die opvatting wordt verder ondersteund door de volgende redenering. Iets waar in de ene taal een apart woord voor is, kan in de andere taal worden omschreven. Neem bijvoorbeeld het Nederlandse woord *onweer*. In het Turks heeft men niet zo'n woord. Het begrip 'onweer' moet worden omschreven als 'weer met donder en regen'. Turken kunnen natuurlijk wel degelijk over 'onweer' denken, alleen in het praten over dit verschijnsel kunnen ze niet beschikken over één woord waarmee je het kunt aanduiden. Anders gezegd: Turken hebben wel een begrip of concept 'onweer', maar niet één woord voor dat begrip. Men zegt ook wel dat het begrip 'onweer' in het Nederlands is gelexicaliseerd en in het Turks niet, net zoals het begrip 'mannelijke, zwemmende zeehond' in het Inuit wel en in het Nederlands niet is gelexicaliseerd.

Deze redenering geldt ook voor het grammaticale niveau. Denk bijvoorbeeld aan het eerder gegeven voorbeeld uit het Kewa, waarin de spreker verplicht is om aan te geven of hij een bepaalde handeling al dan niet zelf heeft waargenomen. In een taal als het Nederlands kan zo iets worden omschreven, zoals in de zinnen: *ik zag dat hij kookte* versus *hij kookte, maar ik heb het niet zelf gezien*. Steeds blijkt weer dat alles in elke taal kan worden verwoord, maar dat in sommige talen bepaalde zaken dwingend moeten worden uitgedrukt, of dat bepaalde onderscheidingen onontkoombaar zijn.

Tot nu toe hebben we nog geen harde bewijzen pro of contra de Sapir-Whorf-hypothese gepresenteerd. Het is ook heel moeilijk om dat soort bewijzen via onderzoek te verkrijgen. Hieronder volgt een voorbeeld van onderzoek waarin dat toch is geprobeerd. Het voorbeeld heeft betrekking op de woordenschat, in dit geval de kleurnamen. Het is al lang bekend dat het aantal kleurnamen van taal tot taal verschilt, evenals de verdeling van die namen over het kleurenspectrum. Taal X zou dus van het Nederlands kunnen verschillen zoals aangegeven in het schema in figuur 17.4. Stel nu dat de taal een sterke invloed op waarneming en denken zou hebben, dan zouden sprekers van respectievelijk het Nederlands en van taal X van elkaar moeten verschillen bij het uitvoeren van bepaalde taken waarin het om de waarneming van kleuren gaat.

Nederlands	rood	oranje	geel	groen	blauw
Taal X	kleur 1		kleur 2		kleur 3

Figuur 17.4

Vanuit deze gedachtegang werd het volgende onderzoek gedaan. Engelstalige proefpersonen kregen twee typen kaartjes voorgelegd: kaartjes die met één woord kunnen worden benoemd (ook in het Engels), zoals *geel* (type A) en kaartjes die met een combinatie van twee woorden moesten worden benoemd, bijvoorbeeld *geel-groen* (type B). Na een andere taak, die de aandacht moest afleiden, moesten de proefpersonen de oorspronkelijke kaartjes zien te selecteren uit een hele reeks kaartjes. Nu bleek dat de kaartjes van type A makkelijker werden teruggevonden dan die van type B. Men concludeerde dat verschil in lexicalisatie de zoekprocedure had beïnvloed: ‘geel-groen’ is niet gelexicaliseerd, maar moet als het ware omschreven worden en met ‘geel’ is dat niet het geval. Dit lijkt dus ondersteuning op te leveren voor de Sapir-Whorf-hypothese.

Verder is echter gebleken dat de grenzen tussen de kleuraanduidingen van taal tot taal kunnen verschillen, maar dat het *centrum* of de *focus* van de kleuraanduiding voor sprekers van verschillende talen op hetzelfde punt ligt: sprekers van verschillende talen wijzen dezelfde kleur aan als ze gevraagd wordt het meest ‘echte’ rood of het ‘echte’ blauw aan te wijzen. Dit doen ze dus onafhankelijk van de verdeling van het kleurenspectrum in de taal die ze spreken.

Nu zijn er ook talen die het kleurenspectrum in tweeën verdelen en alleen woorden hebben voor ‘zwart’ en ‘wit’ (of ‘donker’ en ‘licht’). Volgens de Sapir-Whorf-hypothese zouden die meer moeite moeten met het herkennen van (andere) kleuren. Dit is onderzocht bij sprekers van het Dani, een taal gesproken in Irian Jaya, die inderdaad alleen aparte woorden heeft voor ‘donker’ en ‘licht’. De Dani bleken in het experiment echter net zoals sprekers van het Engels de kleuren van type A (*geel*) makkelijker te herkennen dan die van type B (*geel-groen*). De conclusie van dit onderzoek was dat in het algemeen de taal niet van sterke invloed is op het herkennen van kleuren, maar dat iedereen, ongeacht het kleursysteem in zijn of haar taal, bepaalde kleuren makkelijker herkent, omdat die visueel opvallender zijn. Hieruit valt af te leiden dat het waarnemingssysteem bepaalt welke kleuren mensen het gemakkelijkst herkennen, en dat de kleuren die mensen het gemakkelijkst herkennen het eerst kans maken gelexicaliseerd te worden. Als in een taal het kleurenspectrum in drieën wordt verdeeld is namelijk ook altijd de derde kleurnaam na ‘zwart’ en ‘wit’ voorbehouden aan ‘rood’, omdat die kleur het best wordt herkend of het snelst wordt waargenomen.

Uit onderzoek blijkt dus dat de waarde van de Sapir-Whorf-hypothese vooralsnog gerelativeerd moet worden. Taal zal wel een zekere invloed hebben op mentale activiteiten van mensen, omdat denken in ieder geval voor een deel verbaal verloopt, maar taal speelt waarschijnlijk geen overheersende rol. Als de leden van een gemeenschap bepaalde opvattingen hebben of op een bepaalde manier hun omgeving waarnemen en interpreteren, dan is dat vooral het gevolg

van de cultuur waarbinnen ze opgroeien. Wanneer in een zekere cultuur de houding tegenover 'de tante/zus van de vader' anders is dan tegenover 'de tante/zus van de moeder' zal dat eerder komen door het feit dat die twee soorten tantes een verschillende positie hebben binnen het sociale systeem van de familie, dan door het feit dat ze met verschillende woorden worden benoemd, zoals in het Turks, met respectievelijk *hala* en *teyze*. Het is dus niet zo dat de taal een soort kruiwagen is voor ideeën, of dat de taal de waarneming en interpretatie van de wereld sterk zou sturen.

Samenvatting

Dit hoofdstuk gaat over de vraag hoe de verschillen en overeenkomsten tussen talen geanalyseerd en verklaard kunnen worden. Er zijn drie soorten mogelijke overeenkomsten tussen talen: **genetisch** (bijvoorbeeld Romaanse talen), **typologisch** (bijvoorbeeld Turks, Japans, Quechua) en **areaal** (bijvoorbeeld talen op de Balkan). Een gebied waar talen overeenkomsten zijn gaan vertonen omdat ze naar elkaar toe zijn gegroeid, wordt een **Sprachbund** genoemd.

Talen met genetische overeenkomsten maken deel uit van een **taalfamilie**: ze hebben een gemeenschappelijke afkomst. **Comparatieve reconstructie** is de methode om vroegere stadia van talen te achterhalen: **proto-vormen** in **proto-talen** worden afgeleid via **klankwetten**. De procedure van de **interne reconstructie** kan de hypothesen uit comparatieve reconstructie al dan niet bevestigen. Er is een aantal grote taalfamilies te onderscheiden, bijvoorbeeld de Indoeuropese, en daarnaast zijn er geïsoleerde talen zoals het Baskisch.

Er kan informatie worden verkregen over taalfamilies via: **veldwerk**, **geschreven bronnen** en **plaats- en persoonsnamen**, bijvoorbeeld over het verspreidingsgebied van het Baskisch. De studie van plaats- en persoonsnamen heet **toponymie**.

Het schrift is in de geschiedenis van talen betrekkelijk recent. De volgende vormen van het schrift worden onderscheiden: **ideografisch**, **syllabisch** en **alfabetisch schrift**.

Het laatste deel van het hoofdstuk gaat over de relatie tussen taal en **cultuur**, dat wil zeggen tussen taal en het gehele normen- en waardenpatroon van een samenleving. Hierbij wordt het voorbeeld gegeven van **verwantschapssystemen** en kleurentermen, en de betekenis daarvan voor de **Sapir-Whorf-hypothese**, die een sterke invloed van de taal op het denken van mensen veronderstelt.

viz. 103

Opdrachten

1. Noem vijf grammaticale overeenkomsten tussen het Nederlands en het Engels (of een andere taal) en vervolgens vijf verschillen.
2. Kijk naar de volgende twee groepen van drie woorden in het Fries, Nederlands en Engels met de uitspraak steeds tussen vierkante haken. Wat valt je op?

Fries	Nederlands	Engels
dyk [dik]	dijk [deik]	dike [daik]
wyn [win]	wijn [wejn]	wine [wain]

- Op veel verkeersborden staan afbeeldingen en symbolen, zoals bijvoorbeeld bij 'verboden in te halen'. Als je die verkeersborden als een soort schrift zou opvatten, wat voor schriftsoort is het dan? *ideografisch*
- Hieronder volgen drie (fictieve) schriften. Onder de schriftversie staat steeds een globale transcriptie van de uitspraak plus een vertaling. Van welk type schrift is er in de drie gevallen sprake?

Schrift A

¥ ◯ 卍

kumani stara miku

'De vrouw loopt op straat.'

ideografisch

Schrift B

τφ ή|Δτϵ τφ ήφ|ϵΓφ δφ|Δτφ

ta ploti ta palida malsta

'De man plukt de meloen.'

alfabetisch

Schrift C

ДЛ @B®Ž ®ДЂ@ØЖ

Miklo kavernolan nomi trakabilras

'De student ontcijfert het schrift.'

syllabisch

- Enigszins simplificerend gesteld, worden in het Arabische schrift de medeklinkers met aparte symbolen weergegeven, terwijl de (korte) klinkers veelal met kleine tekenjes onderaan deze symbolen worden genoteerd of helemaal niet worden weergegeven. Op wat voor schrifttype lijkt het Arabische schrift het meest? *syllabisch alfabetisch (toch wel symbolen)*
- Noem enkele verschillen in de woordenschat tussen het Engels (of een andere taal) en het Nederlands die mogelijkwijs een cultuurverschil weerspiegelen. Probeer het cultuurverschil zo precies mogelijk te omschrijven.
- Lees de volgende ingezonden brief uit de *Volkskrant*.

In het artikel "Ex-groepsleider gehandicapten wegens ontucht veroordeeld" in de Volkskrant van 4 oktober worden de bewoners van een gezinsvervangend tehuis aangeduid als "patiënten". Door het gebruik van deze term roept u, mijns inziens onnodig, een onjuist en negatief beeld op van verstandelijk gehandicapten. Het was beter geweest om gewoon van "bewoners" te spreken.

Welke opvatting over de relatie tussen taal en denken ligt ten grondslag aan de inhoud van deze brief?

Taal beïnvloedt het denken

genetisch, typologisch, arcaal

Zelftoets

van een taalfamilie / vroegere stadia van 1 taal

- Wat zijn de drie mogelijke verklaringen voor overeenkomsten tussen talen?
- Wat is het verschil tussen comparatieve en interne reconstructie?
- Wat is een protovorm? *oorspronkelijke vorm van 1 taal / groep talen*
- Wat is een klankwet? *regel volgens welke bepaalde klanken verschuiven*
- Welke soorten schrift zijn er? *ideografisch, syllabisch, fonetisch*
- Zijn alle verschillen tussen talen terug te voeren op culturele verschillen? *nee (jōu x you)*
- Wat is volgens de Sapir-Whorf-hypothese de relatie tussen taal en denken?

beïnvloedt

Verantwoording en verder lezen

Inleidingen in de taaltypologie zijn Comrie (1989) en Croft (1993). Het boek van Thomason en Kaufmann (1988) gaat in op areale kenmerken en Sprachbundverschijnselen. De vergelijkend-historische studie van het Indoeuropees wordt behandeld in Beekes (1990). Muysken (1999) is een inleidend boekje over de talen van de wereld, hun ontstaan en hun onderlinge relaties. Het schrift wordt uitvoerig besproken in Coulmas (1996) en Sampson (1985); het voorbeeld van stiling in het Soemerisch is ook uit dit laatste boek afkomstig.

In Foley (1997) komen de sociaal-culturele dimensies van taal uitgebreid aan bod. Hoofdstuk 9 van Wardhaugh (1992) bevat een grondige bespreking van de Sapir-Whorf-hypothese. Het onderzoek naar kleurnamen is gedaan door Berlin en Kay (1969). Over onderzoek naar taal en taalgebruik in niet-westerse gemeenschappen wordt vaak gerapporteerd in het tijdschrift *Anthropological Linguistics*.

Taalverwerving

+ interpretatie mijn eigen taal
hij - zij (taal)

3.1 Inleiding

Is het moeilijk om een taal te leren? Wie deze vraag aan een willekeurige groep Nederlanders voorlegt, kan reacties verwachten als de volgende:

'Met Engels heb ik nooit zoveel problemen gehad.'

'Duits gaat wel; alleen die naamvallen!'

'Ik vind Frans een mooie, maar ook een moeilijke taal. Maar ja, vergeleken met Chinees of Japans valt het wel weer mee.'

Over het leren van Nederlands gaan de antwoorden nooit; blijkbaar denkt iedereen dat je je moedertaal als vanzelf verwerft. Mensen voor wie Nederlands niet de moedertaal is, vinden het leren van Nederlands als tweede taal vaak lastig. Enkele veel genoemde problemen zijn de lidwoorden *de* en *het*, het gebruik van *er* of de uitspraak van *achtentachtig grachten*.

In voorbeeld (1) is Grégoire, een Franstalig jongetje van drie jaar in gesprek met de volwassene Christian. Iemand met drie jaar school-Frans zal met verbazing en misschien jaloezie constateren hoe veel Grégoire in diezelfde tijd al heeft geleerd en hoe goed hij zich weet uit te drukken.

- (1) Grégoire: Tu vas pas me laisser tout seul?
 Christian: Mais non, Grégoire, je vais rester avec toi et puis après il y a Adrien qui va venir.
 Grégoire: Parce que si tu me laisses tout seul, je vais avoir peur des monstres, moi. Tu vas partir quand?
 Christian: Tout à l'heure, quand Adrien sera arrivé.
 Grégoire: Tu vas aller où? Dans ta maison à toi? Où elle est ta maison à toi?
 Christian: A Paris, rue Mouffetard.

Vergelijkbare gevoelens van verbazing en jaloezie zullen wellicht iemand bekruipen die een intensieve cursus Nederlands als tweede taal volgt en de volgende zinnen van de net driejarige Sander hoort.

- (2) De olifant vindt het niet erg dat ik hem op ga eten, want het is een eetolifantkoekje.

Als de yoghurt op is, wil ik melk uit de ijskast, want ik vind kouwe melk zo lekker.

Waarom hebben volwassenen zoveel meer moeite om een andere taal te leren dan kinderen die hun moedertaal verwerven? Zijn er misschien omstandigheden die het leren van een taal bevorderen of juist afremmen? Verwerven alle kinderen met hetzelfde gemak hun moedertaal? En hoe leren ze die eigenlijk? Tijdens het proces van taalverwerving maken ze ook fouten: Sander heeft het bijvoorbeeld in dezelfde periode over 'joun schoenen' in plaats van 'jouw schoenen' of over 'vierkande ramen'. Hoe komen ze daarvan af? Deze en andere vragen staan in dit hoofdstuk centraal.

Eerst gaan we in op de moedertaalverwerving en vervolgens op het leren van een tweede taal. Wat eerste-taalverwerving betreft komen in de volgende paragraaf theorieën aan de orde die proberen te verklaren waarom kinderen zich hun moedertaal betrekkelijk snel en makkelijk eigen maken. Daarna bespreken we in paragraaf 3.3 wat er in de eerste vier à vijf levensjaren op het gebied van de taalontwikkeling gebeurt.

In het tweede deel van het hoofdstuk komt de verwerving van een andere taal dan de moedertaal aan de orde. In het vervolg wordt dit 'tweede-taalverwerving' genoemd; de tweede taal wordt ook wel aangeduid met het begrip 'doeltaal'. Eerst passeren in paragraaf 3.4 enkele factoren de revue, die bij het leren van een tweede taal in het geding zijn, zoals leeftijd, motivatie en de rol van de moedertaal. Vervolgens gaan we in op het verloop van het tweedetaalverwervingsproces. In welke volgorde leren mensen onderdelen van een tweede taal? Is deze volgorde voor de ene taalleerder anders dan voor de andere? En in hoeverre is er sprake van overeenkomsten of wel verschillen met het proces van eerste-taalverwerving? Soms verwerven kinderen twee talen min of meer tegelijk. Dan is er sprake van een tweetalige ontwikkeling. Dat verschijnsel komt in de afsluitende paragraaf kort aan de orde.

3.2 Hoe leren kinderen taal?

Moeder zit met Erik-Jan (1;7 jaar) in de zandbak. Erik-Jan speelt met een autootje in het zand. De leeftijd in dit voorbeeld en verdere voorbeelden is overigens aangegeven in jaren en maanden; 1;7 betekent dus: 1 jaar en 7 maanden.

- (3) Moeder: Auto. (Erik-Jan laat het autootje vallen)

Boem.

Erik-Jan: Boem.

Di . . . di. ('Dit'; Erik-Jan wijst naar het autootje)

Moeder: Boem. Waar is je auto? En je bus?

Erik-Jan: Pus . . . bus.

Moeder: Ga op je bus rijden.

Erik-Jan: Bù. (gaat op zijn loopauto zitten). Aba. (wijst)

Moeder: Papa? Waar is papa?

Erik-Jan: Pap. Papa.

Moeder: Papa weg, hè? Ja, papa centjes verdienen.

Erik-Jan zet zijn eerste schreden op weg naar de beheersing van het Nederlands. Zijn moeder helpt hem. Zij benoemt dingen voor hem (*auto*) en zegt *boem* als deze valt. Erik-Jan herhaalt dit, wat door moeder wordt bevestigd: *boem*. Het daarop volgende stukje is in feite ook een mini-taallesje waarin de *bus* centraal staat. Erik-Jan oefent nog wat met de uitspraak van het woord (*pus, bus, bù*) en moeder vertelt iets over de bus: je kunt erop *rijden*. Ook als moeder niet helemaal begrijpt wat Erik-Jan bedoelt (*aba*), probeert ze er toch het beste van te maken: *papa?* Erik-Jan herhaalt dit en moeder borduurt op dit thema door: *papa weg, hè?*

+ hoofdruimte
Op grond van (3) lijkt taalverwerving vooral een kwestie van benoemen, herhalen en uitbreiden. Inderdaad zijn dit principes die we, zeker in de vroege taalverwerving, veel tegenkomen. Om de wereld talig in kaart te brengen, moeten kinderen weten hoe personen en voorwerpen heten; ze moeten oefenen met de klanken en klankcombinaties waaruit woorden zijn opgebouwd; en ze moeten leren op welke manier ze de dingen, personen en handelingen met elkaar kunnen combineren. De mensen met wie het kind omgaat, met name de ouders en verzorgers, geven daarbij het voorbeeld.

Gedurende lange tijd is gedacht dat het bij leren in het algemeen en dus ook bij taalleren, vooral gaat om **imiteren**. Als een bepaalde vorm van (taal)gedrag maar vaak genoeg wordt voorgedaan, dan zouden kinderen dit uiteindelijk vanzelf wel overnemen. Goed voorbeeld doet goed volgen. Als het kind dat doet, verdient het een compliment, bijvoorbeeld in de vorm van een bevestiging van wat het gezegd heeft, en de moeder van Erik-Jan handelt ook naar dit principe. In die gevallen waarin het kind niet goed imiteert, is correctie noodzakelijk, omdat het anders fouten zou blijven maken.

Is deze opvatting correct? Om die vraag te kunnen beantwoorden, gaan we over naar Jeroen en Paul. Jeroen (2;11 jaar) zit met zijn vader een boekje te bekijken. Jeroen merkt op dat er een scheur in het boekje zit.

(4) Jeroen: Dis mijn boekje.

Vader: Ja.

Jeroen: Is beetje kapotgemaken.

Tijdens de avondmaaltijd bespreken Paul (4;10 jaar) en zijn moeder wat hij 's middags op het kinderdagverblijf heeft gegeten.

(5) Moeder: Ik zag je vanmiddag ook zo braaf eten. Bloemkool en kaas . . .

Paul: Ma maar ik lustte geen kaas, maar ik eette het toch op.

Wat in voorbeeld (4) en (5) opvalt zijn de vormen *kapotgemaken* en *eette*. Waar hebben Jeroen en Paul deze vormen vandaan? De kans is klein dat ze die ooit in hun omgeving hebben gehoord, zeker niet van hun volwassen 'voorbeelden', dus hoe komen ze er dan aan? Bovendien gaat het vermoedelijk niet om toevallige constructies die ze nu min of meer per ongeluk gebruiken, omdat dergelijke vormen ook bij andere kinderen voorkomen. Dit soort 'fouten' maakt duidelijk

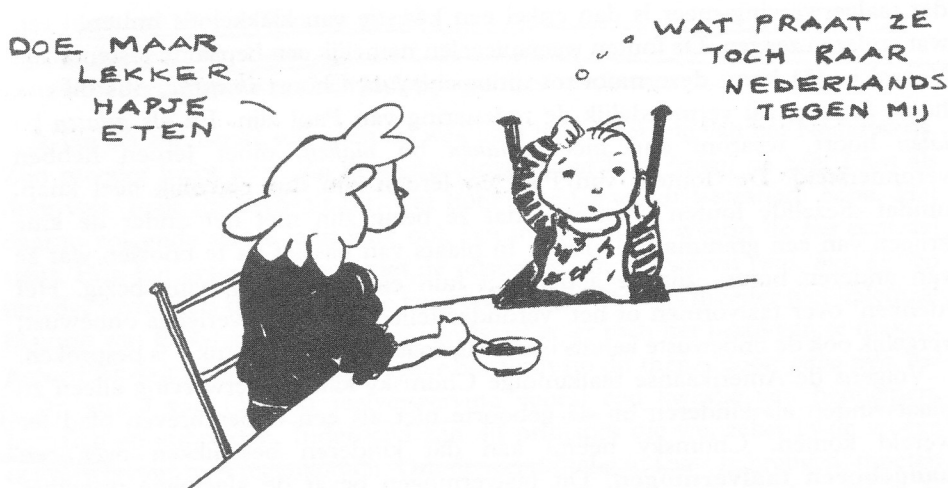
dat taalverwerving meer is dan enkel een kwestie van klakkeloos imiteren van wat anderen zeggen. De fouten weerspiegelen namelijk een bepaalde systematiek. Vooral in (5) komt deze mooi tot uiting: bij *lusten* hoort *ik lustte*, dus bij *eten* hoort *ik etette*, zal vermoedelijk de redenering van Paul zijn. En als *gelaten* bij *laten* hoort, waarom dan niet *gemaken* bij *maken*, moet Jeroen hebben verondersteld. De 'fouten' van Paul en Jeroen zijn dus eigenlijk heel knap, omdat diezelfde fouten illustreren dat ze bezig zijn met het onder de knie krijgen van een grammaticale regel. In plaats van passief na te bootsen wat ze van anderen horen, zijn ze actief met hun eigen taalverwerving bezig. Het 'denken' over taalvormen of het 'veronderstellen' gebeurt overigens onbewust; vergelijk ook de onbewuste kennis over taal, zoals die in hoofdstuk 1 is besproken.

Volgens de Amerikaanse taalkundige Chomsky kan taalverwerving alleen zo plaatsvinden als kinderen bij de geboorte niet als een onbeschreven blad ter wereld komen. Chomsky neemt aan dat kinderen beschikken over een **aangeboren taalvermogen**. Dit taalvermogen bevat de algemene principes waaraan elke taal ter wereld voldoet. Het brede scala aan taalregels dat (theoretisch) mogelijk is wordt hierdoor ingeperkt. In de loop van het taalverwervingsproces moeten kinderen uit deze algemene principes steeds die regels selecteren die voor hun moedertaal van toepassing zijn.

Kinderen slagen er van jongs af aan in om zo'n ingewikkelde keuze te maken. Dat moet wel betekenen dat zij over een aangeboren taalvermogen beschikken, zo redeneert Chomsky. Ze zouden zich anders ook nooit in korte tijd en op basis van een beperkt taalaanbod een zo complex systeem als taal eigen kunnen maken. Met de hulp van dit aangeboren taalvermogen stellen kinderen hypothesen op over (de regels van) hun moedertaal. Door de regels in de praktijk uit te proberen, toetsen ze die hypothesen. Als dat nodig is, worden deze vervolgens bijgesteld. In deze opvatting over taalverwerving maken kinderen dan ook geen echte fouten. Vormen als *kapotgemaken* en *ette* horen juist bij het taalverwervingsproces. Overigens betekent dit niet dat het goed is om als opvoeder verder geen aandacht aan dit soort vormen te schenken. Door (verbeterd) te herhalen of uit te breiden wat het kind gezegd heeft, reikt de opvoeder het goede model aan. Op basis daarvan kan het zijn hypothese bijstellen. De moeder van Paul doet er dus goed aan om te reageren met: 'Ja, je at het toch op. Wat goed van je!' POSITIEVE CORRECTIE

De visie dat bij taalverwerving vooral imitatie belangrijk is, gaat in tegen de aanname van een aangeboren taalvermogen. Bij imitatie staat niet zozeer het kind centraal, maar eerder de taalomgeving die het kind een spiegel voorhoudt. Het kind zelf is gereduceerd tot een soort papegaai die nabootst wat er tegen hem gezegd wordt. In de tweede visie is het precies omgekeerd. Daar ligt het accent op het kind zelf en in het bijzonder op zijn aangeboren taalvermogen. Dit stelt hem in staat om systeem te ontdekken in de chaos van het taalaanbod dat het over zich heen krijgt. De taalomgeving zelf doet er dus veel minder toe.

Maar er is ook een derde visie op taalverwerving die min of meer het midden houdt tussen de beide bovengenoemde. In deze opvatting wordt wel de aanwezigheid van een aangeboren taalvermogen aangenomen, maar tegelijkertijd is ook de **taalomgeving** van het kind van cruciaal belang. Het gaat daarbij



Figuur 3.1

vooral om het taalaanbod dat tot het kind wordt gericht en om de interactie tussen het kind en zijn omgeving. Als het aangeboren taalvermogen de motor van het taalverwervingsproces is, dan is de taalomgeving de benzine die de machine draaiende houdt. Zonder taalaanbod komt de motor niet op gang. Daarbij wordt veel waarde gehecht aan de **interactie** tussen het kind en zijn opvoeders of anderen in zijn omgeving. In (3) zagen we hoe moeder eerst de auto benoemt om er vervolgens iets over te zeggen. En voordat er over de bus en papa wordt gesproken, betreft ze deze in de interactie door te vragen waar de bus is en waar papa is. Op deze manier richten moeder en kind hun aandacht beiden op het gespreksonderwerp.

Een ander aspect van interactie vormt het beurtgedrag. Nog voordat het kind zijn eerste woord uitspreekt, heeft het al kennisgemaakt met principes van hoe mensen met elkaar praten. Gedurende het eerste levensjaar experimenteert het kind met allerlei geluiden, klanken en combinaties van klanken. De mensen in de omgeving van het kind reageren daarop meestal enthousiast, waardoor het soms lijkt alsof het kind hele conversaties met die omgeving voert. In die periode leert het kind dat het geen zin heeft om door elkaar te 'praten', omdat de een de ander dan niet verstaat. Communiceren met elkaar doe je om de beurt: praat de één, dan zwijgt de ander en omgekeerd. Weer veel later leren kinderen hoe deze regels gemanipuleerd kunnen worden, hoe en wanneer je elkaar in de rede kunt vallen, hoe je iemand de beurt kunt ontnemen en hoe je zelf zo lang mogelijk aan het woord kunt blijven.

Wat het **taalaanbod** betreft blijken volwassenen en oudere broers of zussen dit meestal goed op het niveau van het kind af te stemmen (zie figuur 3.1). De moeder van Erik-Jan uit (3) geeft daar een mooie illustratie van. Haar zinnen zijn kort, soms niet langer dan één woord. Haar langste zin in dit fragment telt vijf woorden. Zonodig laat ze woorden weg, zoals in 'Papa weg, hè?' of in 'Papa centjes verdienen'. In deze zin past ze ook haar woordkeus aan door *centjes* in

plaats van *geld* te gebruiken. En de auto is niet *gevallen*, maar *boem*. Taal tegen kinderen kenmerkt zich verder door veel herhalingen, een langzamer spreektempo, een hogere toon bij het spreken en een af en toe wat overdreven aandoende nadruk op sommige woorden: 'Papa WEG, hè? Papa CENTjes verdienen'.

aangeboren taalvermogen + imitatie + interactie

3.3 In welke volgorde verloopt de eerste-taalverwerving?

De taalverwerving van het kind begint zodra het ter wereld is gekomen. In veel gevallen zal de pasgeborene het op een huilen zetten, waarop deze meteen sussend wordt toegesproken. Daarmee is de communicatie tussen het kind en de buitenwereld van start gegaan.

De taalverwerving van het kind wordt vaak in een aantal perioden of fasen ingedeeld, verbonden aan belangrijke mijlpalen. Eén zo'n mijlpaal vormt het moment waarop het kind zijn eerste woord gebruikt, vaak zo om en nabij de eerste verjaardag. De periode voorafgaand aan de verschijning van het eerste woord wordt wel de **voortalige periode** genoemd. Hoewel er in het eerste levensjaar dus nog geen sprake is van 'echte' taal, zijn kinderen in die periode wel degelijk bezig om de elementaire regels van communicatie te leren en om te experimenteren met klanken en klankcombinaties. Ze begrijpen al heel veel van wat er tegen hen gezegd wordt.

Wat de klankproductie betreft: baby's maken al na een periode van enkele weken, waarin zij zich hoofdzakelijk door middel van huilen kenbaar maken, de eerste geluidjes. Deze lijken op een soort klinkers en worden vaak min of meer toevallig voortgebracht. Later worden deze geluiden gevarieerder en doelbewuster van aard. Kinderen ontdekken wat ze allemaal met hun spraakapparaat kunnen doen en experimenteren daar naar hartelust mee. Rond de leeftijd van acht maanden produceren ze opeenvolgingen van steeds dezelfde lettergrepen, zoals *bababa* of *gagaga*, het zogeheten **brabbelen**. Hoewel deze brabbelgroepjes al op echte taal beginnen te lijken, compleet met intonatiepatronen en al, zijn dat nog geen echte woorden, omdat deze klankgroepen niet steeds naar een en hetzelfde verwijzen. Pas als dit wel het geval is, is er sprake van een woord, bijvoorbeeld wanneer papa steeds met *baba* wordt aangeduid of wanneer een kind met *appe* (= happen) aangeeft dat het wil eten.

Na het eerste woord volgen er snel meer. Enige tijd later gaan kinderen deze woorden ook combineren. Eerst combinaties van twee woorden, niet lang daarna gevolgd door combinaties bestaande uit meer woorden. Deze periode, zo tussen één en tweeënehalf jaar noemt men de **vroegtalige periode**. In (6) doet Bodil (1;11 jaar) een spelletje met oom Gerard waarbij ze allerlei kleuren benoemt.

- (6) Oom: Dat is geel, ja.
 Bodil: Hood. Tit hood. ('Rood. Dit is rood'.)
 Oom: Dit?
 Bodil: Is geel. ('Dit is geel'.)
 Oom: Dat is rood.
 Bodil: Ja, kijk. Dit roos. ('Dit is rood'.)

Oom: Ja.

Bodil: Kijk, is rood. ('Kijk, dit is rood'.)

Oom: Ja.

Bodil: Dit isse rood. ('Dit is rood'.) Dit is geel.

De zinnen die kinderen in deze periode maken, bevatten de hoogst noodzakelijke woorden. Woorden die niet direct tot de betekenis bijdragen, zoals lidwoorden, voorzetsels of hulpwerkwoorden, ontbreken meestal. De weglatingen van Bodil betreffen koppelwerkwoorden (*tit hood; dit roos*) en aanwijzende voornaamwoorden (*is geel; kijk, is rood*). Daarnaast komen we in deze periode veel vervangingen tegen, vooral op klankniveau: *hood* en *roos* in plaats van *rood* en *tit* in plaats van *dit*. Verder gebruiken kinderen in deze fase sommige woorden met een veel ruimere betekenis dan in volwassen taal. Zo noemt het ene kind alle viervoeters *poes*, terwijl een ander tegen alle andere mannen dan zijn vader *oom* zegt. In zulke gevallen spreekt men van overextensie.

In de loop der tijd verschijnen er steeds meer verschillende soorten woorden in de taal van het kind. Om die reden wordt de periode tussen tweeënehalf en vijf jaar wel de differentiatiefase genoemd. In vergelijking met Bodil is het taalgebruik van Jonna (3;7 jaar) in (7) al veel complexer. Jonna is hier in gesprek met Erika, een volwassene, terwijl ze een boekje aan het bekijken zijn.

- (7) Erika: Wat ziet ze? (verwijzend naar een van de figuren uit het boek)
 Jonna: Vliegtuig. Hele grote.
 Erika: Ja, een heel groot vliegtuig.
 Jonna: Daar, wij waren één keer toen wij naar Frankrijk gingen.
 Erika: Gingen jullie met het vliegtuig? Vond je dat niet eng? Nee?
 Jonna: (schudt nee) Toen vliegden we heel hard.
 Erika: Ja, gaat hard, hè?
 Jonna: En toen waren we helemaal in en toen ging ik zwemmen met mijn speedboot.

Behalve het gebruik van steeds langere zinnen en meer verschillende woordsoorten, leren kinderen in deze fase ook steeds beter de vervoeging van werkwoorden en de verbuiging van andere woorden (meervoudsvormen, verkleinwoorden, uitgangen van het bijvoeglijk naamwoord). Dat wil niet zeggen dat kinderen meteen de correcte vorm gebruiken. Zo zegt Jonna *vliegden* in plaats van *vlogen*, in feite een zelfde soort 'fout' als in (4) en (5). De regel van de verleden-tijdsvorming van zwakke werkwoorden wordt uitgebreid naar het sterke werkwoord *vliegen*. We spreken in zo'n geval van overgeneralisatie. Voor de duidelijkheid willen we nog even het verschil met het hierboven besproken verschijnsel van overextensie benadrukken. Daarbij wordt de betekenis van een woord uitgebreid, zoals *vliegtuig* voor 'helicopter'. Er is echter sprake van overgeneralisatie als een bepaalde grammaticale regel wordt toegepast waar die niet zou moeten worden toegepast. Andere voorbeelden hiervan zijn *schippen* in plaats van *schepen* of *goeder* in plaats van *beter*. Kinderen hebben deze woorden over het algemeen niet van hun omgeving gehoord; het zijn zelf geconstrueerde vormen die bij het taalverwervingsproces horen. Dergelijke 'fouten' worden daarom wel aangeduid met de term ontwikkelingsfouten.

Tegen de tijd dat het kind zijn vijfde verjaardag viert, beschikt het over de basiskennis van zijn moedertaal. Sommige punten moeten hier en daar nog wat worden bijgeschaafd, zoals bepaalde klankcombinaties (*weps* in plaats van *wesp*) of onregelmatige vormen (*gevongen* in plaats van *gevangen*). Verder groeit de woordenschat natuurlijk. De periode vanaf vijf jaar heet dan ook de **voltooiingsfase**. Deze periode heeft geen duidelijk einde, want ongeacht leeftijd leren mensen er nog voortdurend nieuwe woorden bij. Daarom is het taalverwervingsproces nooit afgelopen. Het volgende fragment (voorbeeld 8) is opgenomen terwijl Tim van bijna zeven jaar aan het spelen is met zijn broertje Jonas die net vijf geworden is.

- (8) Jonas: Zo hoort-ie. Dit is de gouden beker . . . gouden beker, zie je dat?
 Tim: Gele beker!
 Jonas: Maar weet je, hiermee bedoelen ze goud. Want ze kunnen geen goud maken. Dus . . .
 Tim: Wel! Maar als die goud was, dan wilden de Duitsen die beker ook stelen. Maar daar stond het geraamte die naar beneden vloog! Haha!
 Jonas: Zie je, dan moet dit weer . . .
 Tim: Maar dat zijn de Duitsen hè, die gingen met heel Duitsland dat ene huisje aanvallen, hè?
 Jonas: Ah, nee hoor.
 Tim: En daar woonde ook een tovenaer. En daar . . . die . . . en dat was een Nederlandse tovenaer, die ging Duitsland betoveren. Dat is een hele andere taal namelijk. En dat . . . en dat ze heel anders praten. En dat ze op hun kop gingen lopen . . . met hun benen aan hun hoofd . . . en hun hoofd aan de benen. Nee, nee, met hun benen . . . met hun hoofd tussen de benen en het lijf, zo. En dan zagen ze er heel raar uit.
 Jonas: Ja, de tovenaer die is slim. Die betovert alles.

In dit gesprek laat Tim zijn fantasie de vrije loop, met lange, samengestelde zinnen. Hij rijgt deze aan elkaar tot een verhaal met *en*, *maar*, *en daar*, *en dan*. Bovendien houdt hij rekening met de wat jongere Jonas aan wie hij uitlegt dat in Duitsland een andere taal wordt gesproken dan in Nederland: 'Dat is een hele andere taal namelijk'. Overigens is *namelijk* ook zo'n woord dat in de differentiatiefase nog nauwelijks voorkomt, maar wel in de voltooiingsfase. Toch is de taalverwerving van Tim nog niet echt voltooid, ook niet wat betreft de grammatica, want de inwoners van Duitsland noemt hij *Duitsen* en hij spreekt van *een geraamte die* . . .

De leeftijdsgrenzen die aan de bovengenoemde fasen zijn gekoppeld, staan niet absoluut vast. Een kind dat op zijn eerste verjaardag nog niet zijn eerste woord heeft gezegd, is dus niet meteen achter. Voor de ouders is er absoluut geen reden tot paniek. Sommige kinderen wachten met het beroemde eerste woord, bij voorkeur *mama* of *papa*, tot ze anderhalf zijn, enkelen nog langer. Waar kinderen onderling van elkaar verschillen in hun tempo van taalverwerving, doorlopen ze globaal wel allemaal dezelfde, hierboven geschetste fasen. Bij een intact taalvermogen en voldoende stimulering vanuit de omgeving, functioneren

de meeste vijfjarigen dan ook als vrijwel volleerde taalgebruikers. Daarbij hebben we het natuurlijk wel over *mondelijke* taalvaardigheid; schriftelijke taalvaardigheid blijft buiten beschouwing.

Maar er zijn ook omstandigheden waaronder de taalverwerving niet volgens bovengenoemde lijnen verloopt. In die gevallen kunnen er duidelijke achterstanden of afwijkingen in de ontwikkeling van de spraak of de taal van het kind optreden. Als deze problemen zich in de eerste vijf levensjaren voordoen, dan wordt daarvoor de term **spraak- en taalontwikkelingsstoornissen** gebruikt. **Spraakstoornissen** betreffen voornamelijk problemen met de articulatie van klanken. Hieraan kan een puur lichamelijk defect ten grondslag liggen, zoals kinderen die met een gehemeltepleet (schisis) ter wereld komen, wat de klankproductie bemoeilijkt. Ook kan er sprake zijn van een neurologische oorzaak, bijvoorbeeld bij gebrek aan controle over de articulatiespieren in geval van beschadiging van het centrale zenuwstelsel.

Taalontwikkelingsstoornissen hebben te maken met de verwerving van de taalsystematiek. Ze leiden tot problemen met het begrijpen van taal, een beperkte woordenschat, een gebrekkige zinsstructuur en het geven van inadequate reacties. Net als bij spraakstoornissen kunnen deze problemen verschillende oorzaken hebben. Kinderen met een matig tot ernstig gehoorverlies horen vaak maar de helft van wat er tegen hen gezegd wordt, wat onherroepelijk leidt tot moeilijkheden met het begrijpen en produceren van gesproken taal. Een andere oorzaak van taalproblemen kan gelegen zijn in een cognitieve stoornis, zoals in het geval van kinderen met het syndroom van Down die vaak op een laag intellectueel niveau functioneren. Daarnaast kunnen neurologische afwijkingen of een gestoorde sociaal-emotionele ontwikkeling taalstoornissen tot gevolg hebben. En dan zijn er nog kinderen met taalproblemen zonder dat daarvoor een duidelijke oorzaak kan worden aangewezen. In dat geval spreekt men van een **primaire taalstoornis**; 'primair' omdat het primair om de taal gaat en niet om een andere stoornis die de taalproblemen veroorzaakt.

3.4 Welke factoren beïnvloeden de verwerving van een tweede taal?

Tot nu toe hebben we het gehad over de verwerving van de eerste taal, de moedertaal. Maar daar blijft het vaak niet bij. Veel mensen spreken meerdere talen. Minstens de helft van de wereldbevolking zou volgens schattingen meertalig zijn, dat wil zeggen dat zij in het dagelijks leven twee of meer talen gebruiken. Daarnaast zijn er miljoenen mensen die op school naast de moedertaal één of meer andere talen leren. Het grootste deel van de mensheid heeft dus ervaring met het leren van een andere taal dan de moedertaal. Vaak wordt er onderscheid gemaakt tussen vreemde- en tweede-taalverwerving. **Vreemde-taalverwerving** vindt meestal op school plaats, op een plek waar die taal zelf niet als omgangstaal gesproken wordt, zoals een Nederlandse leerling die aan een Rotterdamse havo Frans leert of een Fransman die in Parijs een cursus Engels bij de British Council volgt. Bij **tweede-taalverwerving** wordt de **doeltaal** geleerd in de

gemeenschap waarin die taal gesproken wordt, zoals een Spanjaard die Nederlands leert in Amsterdam of een Nederlander Noors in Oslo. In dit hoofdstuk houden we niet zo strikt aan dit onderscheid vast. Overal waar 'tweede taal' staat kan ook 'vreemde taal' gelezen worden. Verder wordt met het begrip 'tweede taal' ook bedoeld op een eventuele derde, vierde, enz. taal.

De meeste mensen hebben de ervaring dat het leren van een tweede taal meer moeite en inspanning kost dan het leren van de moedertaal. Voorzover mensen zich überhaupt iets van het verwerven van de moedertaal kunnen herinneren, want dat is vaak letterlijk en figuurlijk spelenderwijs gegaan. Daarentegen is het voor veel mensen hard werken om zich op latere leeftijd een andere taal eigen te maken. En dan nog kunnen ze zich na jaren studie meestal niet echt met een moedertaalspreker meten. Voor we verder ingaan op dit verschil tussen eerste- en tweede-taalverwerving en de factoren die van invloed zijn bij het leren van een tweede taal, laten we Isabel aan het woord in fragment (9). Isabel is Française en woont sinds anderhalf jaar bij haar Nederlandse vriend. Ze is in gesprek met haar docent Nederlands bij wie ze nu een half jaar les heeft.

- (9) Docent: Spreek je ook Nederlands buiten school?
 Isabel: Buiten school? Ja, ja, met mijn schoonouders.
 Docent: Met je schoonouders.
 Isabel: En met mijn verloofd.
 Docent: En met je verloofde.
 Isabel: Maar mijn verloofde is eh lief, is nice haha haha, is leuk, maar mijn schoonouders eh zijn eh leuk ook maar eh zijn eh eh zijn eh meer eh harder met eh Nederlandse taal.
 Docent: Ze zijn meer . . . ?
 Isabel: Meer harder . . . harder? Meer . . . ze willen de eh dat ik spreek erg goed Nederlands.
 Docent: Ja.
 Isabel: En dat is eh . . . haha . . . ja, ik denk is eh teveel.
 Docent: Ja.
 Isabel: Som tijd.
 Docent: Ja.

Allereerst blijkt dat Isabel zich redelijk in het Nederlands weet uit te drukken. Ze is in ieder geval in staat haar boodschap over te brengen, hoewel ze aarzelend praat en vaak zondigt tegen de grammatica van het Nederlands. In haar geval zijn er zowel stimulerende als belemmerende omstandigheden bij de verwerving van het Nederlands als tweede taal. Om te beginnen haar **moedertaal**, Frans. Isabel zal het zonder meer moeilijker hebben dan haar Duitse medecursisten die van de grote overeenkomsten tussen het Duits en het Nederlands kunnen profiteren. Toch is het lang niet altijd zo dat grammaticale fouten vanuit de moedertaal van de tweede-taalleerder te verklaren zijn. Zo is het gebruik van *meer harder* niet zonder meer op het Frans gebaseerd. Weliswaar wordt in het Frans de vergrotende trap gevormd door het Franse equivalent van *meer* voor het bijvoeglijk naamwoord te zetten (*plus fort*), maar het Frans kent evenmin als

het Nederlands een dubbele vergrotende trap zoals deze door Isabel wordt gebruikt. En de verkeerde woordvolgorde in 'Ze willen dat ik spreek erg goed Nederlands' kan gebaseerd zijn op de volgorde in het Frans ('Ils veulent que je parle très bien le Néerlandais'), maar het is even goed mogelijk dat Isabel hier de regel van de persoonsvorm op de tweede plaats in de hoofdzin ook in de bijzin toepast. In dat geval is er eerder sprake van een ontwikkelingsfout. Op de rol van de moedertaal bij het tweede-taalverwervingsproces komen we in de volgende paragraaf nog terug.

Na 'moedertaal' is de tweede factor die van invloed is Isabels **leeftijd**: met haar 23 jaar beschikt ze over de nodige levenswijsheid, leerervaring en kennis van de wereld, die haar bij het leren van Nederlands zeker van pas zullen komen. Het betekent echter ook dat ze daarmee de **kritische periode** voor taalverwerving gepasseerd is. Het idee van een **kritische periode** veronderstelt dat een kind zich zijn moedertaal voor de puberteit moet hebben eigen gemaakt. Daarna zou het volledig leren van een taal onmogelijk of in ieder geval een stuk moeilijker zijn. In hoeverre deze kritische periode ook van invloed is op de verwerving van een tweede taal is niet geheel duidelijk. In ieder geval zijn kinderen bij het leren van een tweede taal succesvoller dan volwassenen. Volwassenen gaan, dankzij hun grotere intellectuele vermogens, in het begin misschien sneller, maar na verloop van tijd worden ze altijd ingehaald en uiteindelijk voorbijgestreefd door kinderen. Wie op jeugdige leeftijd een tweede taal leert, heeft vaak ook nauwelijks een accent, terwijl mensen die later een tweede taal leren bijna altijd met een accent blijven praten. De periode tussen tien en twaalf jaar wordt dan ook wel gezien als de optimale leeftijd om een tweede taal te leren. Het is de leeftijd waarop kinderen enerzijds jong genoeg zijn om nog ten volle van hun taalverwervingscapaciteit te profiteren en anderzijds oud genoeg om hun redelijk ontwikkelde intelligentie in te zetten.

Isabel vertelt dat ze buiten schooltijd Nederlands spreekt met haar verloofde en haar schoonouders. De gelegenheid om Nederlands te praten is dus niet beperkt tot schooltijd, maar ook daarbuiten heeft ze **contact met de doeltaal**, de derde factor. De mate waarin iemand in de gelegenheid is om de tweede taal te gebruiken kan het tempo van taalverwerving sterk beïnvloeden. Over het algemeen geldt: hoe meer aanbod van en interactie in de tweede taal oftewel de doeltaal, des te sneller en effectiever de tweede taal geleerd wordt.

De **motivatie** om een tweede taal te leren is een vierde, belangrijke factor bij het tempo en succes van tweede-taalverwerving. Mensen kunnen om verschillende redenen gemotiveerd zijn om een tweede taal te leren: grotere kans op werkgelegenheid, uitbreiding van het sociale netwerk, verliefdheid, geen mogelijkheid om op korte termijn naar het eigen land terug te keren, enzovoort. Bij Isabel is er sprake van een relatie, en van een naar alle waarschijnlijkheid langdurig verblijf in Nederland. Voor haar dus alle reden om gemotiveerd aan het leren van Nederlands te beginnen. Alleen de harde opstelling van haar schoonouders zou demotiverend kunnen werken, zo laat ze doorschemeren. Bij anderen kunnen andere ontmoedigende factoren gelden, zoals een afwijzing op een verzoek tot asiel, heimwee, traumatische ervaringen bij vluchtelingen uit eigen land, het zich niet thuis voelen in de tweede-taalgemeenschap of slechte ervaringen met

leden van deze gemeenschap. Daarmee komen we op een punt dat sterk samenhangt met motivatie, te weten de **attitude** of houding ten opzichte van de tweede taal en de tweede-taalgemeenschap, de vijfde factor. Wie positief behandeld wordt en snel vrienden maakt is eerder geneigd een positieve houding ten opzichte van de tweede taal en de sprekers ervan in te nemen dan iemand die zich onwelkom of gediscrimineerd voelt. In het eerste geval zal de motivatie om de tweede taal te leren groter zijn dan in het laatste. Eerder dan van puur persoonlijke aspecten is er bij motivatie en attitude dan ook sprake van sociaal-culturele factoren, in de zin dat motivatie en attitude vooral afhangen van de manier waarop tweede-taalverwervers zich in de tweede-taalgemeenschap op hun gemak en geaccepteerd voelen.

Taalaanleg is de zesde factor die we hier bespreken. Taalaanleg kan tot op zekere hoogte een rol spelen bij het leren van een tweede taal. Wat taalaanleg precies inhoudt, valt moeilijk te omschrijven, maar ontegenzeggelijk is de ene persoon beter en sneller in het leren van een taal dan de andere. In hoeverre Isabel taalaanleg heeft of taalgevoelig is, kan op grond van dit korte fragment niet worden bepaald. We kunnen wel uit het gebruik van het woord *nice* opmaken dat ze ook wat Engels spreekt. Dat betekent dat Nederlands voor haar niet zozeer een tweede als wel een derde taal is en dat ze ervaring heeft met het leren van een andere taal.

Tot slot, als zevende factor, de rol van het onderwijs bij het leren van een tweede taal. In tegenstelling tot het proces van eerste-taalverwerving dat vooral op een natuurlijke, ongestuurde manier verloopt, vindt tweede-taalverwerving vaak in een gestuurde, schoolse situatie plaats. Isabel zal zich met haar westerse opvoeding in het Nederlandse onderwijssysteem waarschijnlijk vrij snel thuis voelen. Voor haar vormen de lessen op school samen met de interactie met haar Nederlandse familie wellicht een goede combinatie.

3.5 In welke volgorde verloopt de verwerving van een tweede taal?

Aan een aantal niet-moedertaalsprekers van het Nederlands werd gevraagd om op de volgende situatie te reageren: 'U bent bijna thuis. Een buurman spreekt u aan. Hij zegt dat het hem spijt, maar zijn zoon heeft een voetbal door uw raam geschopt. Wat zegt u?' Fragment (10) bevat de reactie van Hassan, een 28-jarige Jordaniër die pas twee maanden in Nederland is. Zijn moedertaal is Arabisch, maar hij spreekt ook Engels, zoals uit dit voorbeeld blijkt.

- (10) I zeg nothing because it's his zoon. Ik eh zeg ik zeg eh niet. Or eh ik . . . eh just eh . . . it's okay. It's klein kinderen. It's klein kinderen. I do nothing. For me I do nothing.

Hassan gebruikt nog maar enkele woorden Nederlands achter elkaar. Toch is dat een hele prestatie voor iemand die nog maar zo kort in Nederland is. Veel anderstaligen beperken hun taalproductie in het begin tot zinnestelsels die ze als een soort formule gebruiken: *Alles goed? Waar we? Hoe duur kost?* Voor de rest

hullen ze zich in stilzwijgen, waarbij ze net als eerste-taalverwerwers veel luisteren naar de klanken en woorden van het Nederlands en vooral proberen te begrijpen wat er gezegd wordt. Voor Hassan was de opgegeven opdracht eigenlijk te moeilijk. Ter compensatie valt hij terug op het Engels. Hierdoor stukt de communicatie niet, want hij weet dat zijn gesprekspartner dit ook begrijpt.

In hun eerste korte zinnen hanteren beginnende tweede-taalleerders vaak een vaste volgorde. Het werkwoord komt bijvoorbeeld altijd aan het begin (11) of aan het einde van de zin (12).

- (11) *Praat met bakkerman*
Stelen die stuk brood
- (12) *Baas politie vragen*
En dan politie komen

De zinnen in (11) zijn afkomstig van Marokkaanse leerders, die in (12) van Turkse. In het Turks staat het werkwoord over het algemeen aan het eind van de zin, in het Marokkaans-Arabisch aan het begin. Hier doet de invloed van de moedertaal zich gelden. Bovenstaande voorbeelden zijn te beschouwen als **overgangsstructuren** op weg naar het volgende stadium in de taalverwerving. Soms is zo'n overgangsstructuur te verklaren vanuit de structuur van de moedertaal, zoals net bleek. In andere gevallen gaat het om ontwikkelingsfouten zoals die ook bij eerste-taalverwerwers voorkomen of zijn er verschillende verklaringen voor het gebruik van een overgangsstructuur mogelijk. Een voorbeeld van dat laatste was te zien in fragment (9) bij het gebruik van *meer harder* door Isabel.

In een volgend stadium worden de zinnen langer en experimenteren taalleerders meer met de woordvolgorde. De reactie van Olga op het kapotte raam in voorbeeld (13) bevat een aantal kenmerken van dit stadium. Olga is 40 jaar, komt uit Armenië, heeft Armeens als moedertaal en woont sinds drie jaar in Nederland.

- (13) Ja, is jammer. Er is eh . . . je kan eh me helpen eh dicht met iets met stof of iets. En daarna ga betalen. En maken jezelf. Maakt niet uit. Ik wil mijn raam klaar.

Hoewel langer dan die van Hassan, zijn de zinnen van Olga nog verre van volledig, net als bij kinderen die hun moedertaal verwerven. Zo laat Olga nog allerlei woorden weg, ze vervoegt werkwoorden niet of foutief en ze gebruikt soms een 'verkeerd' woord, zoals *klaar* in 'Ik wil mijn raam klaar'.

Later in het taalverwervingsproces verschijnen ook de ontbrekende elementen. Dat wil echter niet zeggen dat ze in alle gevallen correct worden gebruikt. De reactie van Ulrike in (14) is daar een voorbeeld van. Ulrike is een 26-jarige Duitse die sinds vier jaar in Nederland woont.

- (14) Ja, ik was wel een beetje verrast toen die voetbal opeens in mijn kamer lag, maar goed . . . eh ik denk dat u bent verzekerd en dat we dat zo kunnen regelen. En eh jouw zoon of uw zoon kan daar ook niets tegen doen dat gewoon die voetbal in die raam gekomen is. Misschien volgende keer ergens anders spelen of opletten, maar verder kan dat gebeuren.

Ulrikes taalgebruik is stukken vollediger en complexer dan dat van Olga, maar ze worstelt nog wel met voorzetsels en lidwoorden, zoals in '... uw zoon kan daar ook niets *tegen* doen dat gewoon die voetbal *in die* raam gekomen is'.

Toch zit Ulrike niet ver van het laatste taalverwervingsstadium af waarin haar taalgebruik niet alleen even complex is als dat van een moedertaalspreker, maar waarbij ook nog slechts sporadisch is te merken dat ze een tweede-taalspreker is. Bijvoorbeeld bij verkeerd gebruik van een weinig frequente, onregelmatige vorm, bij de uitspraak van sommige klanken of woorden, of bij een woord of gezegde dat net iets anders wordt gebruikt dan moedertaalsprekers dat doen.

De hier gepresenteerde voorbeelden vertegenwoordigen uiteenlopende niveaus in het leren van Nederlands als tweede taal. In dat verband worden vaak de begrippen **tussentaal** en **tussentaalstadia** gebruikt. Die termen geven aan dat de leeders op weg zijn naar een steeds betere beheersing van de tweede taal, variërend van een nulniveau tot volledige beheersing van de doeltaal. Het tweede-taalverwervingsproces kan op die manier worden opgevat als een opeenvolging van verschillende tussentalen. De eerder genoemde 'overgangsstructuren' maken deel uit van de tussentaal; ze horen bij een tussentaalstadium. De reeks overgangsstructuren vormen daarbij een ontwikkelingssequentie. Als voorbeeld geven we de sequentie in de verwerving van negatie in de tussentaal van volwassen, Spaanstalige tweede-taalverwervers van het Engels die het Engels vooral geleerd hebben buiten het onderwijs.

- Stadium 1. Het element *no* wordt voor het werkwoord geplaatst, zoals in 'I *no* can see'.
- Stadium 2. De vorm *don't* wordt gebruikt voor het werkwoord, maar deze vorm is een alternatief voor *no*; andere combinaties van *to do* en *not*, zoals *doesn't* komen nog niet voor. Voorbeelden: 'He *don't* like it' en 'He *don't* can explain'.
- Stadium 3. De combinatie hulpwerkwoord met het negatie-element wordt gebruikt, met als hulpwerkwoord in het begin meestal *is* en *can*, zoals in 'It's *not* danger' en 'He *can't* see'.
- Stadium 4. De vorm *don't* is geen alternatief meer voor *no*, en andere combinaties van *to do* en *not* verschijnen in de tussentaal, zoals 'It *doesn't* matter' en 'I *didn't* even know'.

Het is niet zo dat de stadia, dus alle overgangsstructuren, keurig na elkaar komen. Zo verschijnt meestal vlak na *no* al *don't*, en worden beide vormen naast elkaar gebruikt. Kortom, de stadia lopen in elkaar over. Verder bereiken lang niet alle tweede-taalleeders hetzelfde niveau. Zo kan het zijn dat iemand nooit in stadium 4 komt, en dus zinnen blijft produceren als 'He *don't* can do it'.

Wat betreft het eindstadium voor allerlei taalelementen, lukt het maar weinigen om in de buurt van het niveau van een moedertaalspreker te komen. Velen, onder wie ook taalleeders die al jaren deel uitmaken van de tweedetaalgemeenschap, blijven daaronder. In dat geval, wanneer het tweedetaalleerproces voortijdig stopt, is er sprake van **fossilisatie**. Op een wat onaardige manier wordt soms gesproken over 'gefossiliseerde tweede-taalverwervers'. Naarmate iemand op oudere leeftijd een tweede taal leert, is de kans daarop groter. Het

verschil dat over het algemeen bestaat tussen het taalvaardigheidsniveau van migranten in hun tweede taal en dat van hun kinderen illustreert dat. Fossilisatie kan op verschillende tussentaalstadia plaatsvinden, dus ook nog op een relatief hoog niveau van taalvaardigheid. Een tweedetaalverwerver die heel goed Nederlands spreekt, kan het nog steeds hebben over *de bestuur* of over iemands *beleveniswereld* in plaats van *belevingswereld*.

Behalve wat niveau van taalbeheersing betreft, verschillen tweede-taalleerders ook in het tempo waarmee ze de tweede taal leren. In de voorgaande paragraaf zijn de factoren besproken die daarbij van invloed zijn, zoals leeftijd, mate van contact met de doeltaal, motivatie en taalaanleg. Maar de verschillende elementen van die tweede taal leren ze over het algemeen min of meer in dezelfde volgorde. Zo maken tweede-taalverwervers van het Nederlands over het algemeen eerst de voltooide tijd eigen en pas later de vormen van de verleden tijd. Er is sprake van één **verwervingsvolgorde**. Voor de duidelijkheid willen we er op wijzen dat dit begrip dus betrekking heeft op de verschillende onderdelen of structuren van een taal. Daarbij is het natuurlijk niet zo dat eerst structuur A volledig wordt verworven en vervolgens structuur B. Leerders van het Nederlands beginnen niet pas met de verleden tijd als ze de voltooide tijd volledig onder de knie hebben. Het is wel zo dat ze de voltooide tijd eerder redelijk goed beheersen dan de verleden tijd. Deze verwervingsvolgorde van *verschillende elementen* is dus iets anders dan de volgorde in de overgangsstructuren bij de verwerving van één *bepaald element*, zoals de hierboven besproken ontwikkelingssequentie in de verwerving van negatie in het Engels van Spaanstaligen.

Wat betreft zowel de overgangsstructuren als de verwervingsvolgorde van verschillende elementen zijn er grote overeenkomsten tussen tweedetaalverwervers met verschillende moedertalen. Toch is er op kleinere punten ook wel sprake van variatie tussen taalleerders, zoals het verschil in voorkeur voor de plaats van het werkwoord onder invloed van de moedertaal, wat uit de voorbeelden (11) en (12) bleek. Maar wat de grote lijnen van het verwervingsproces betreft, zijn de overeenkomsten groter dan de verschillen. Bovendien blijkt de volgorde waarin een tweede taal wordt geleerd globaal overeen te komen met die waarin diezelfde taal als eerste taal wordt verworven. Dit heeft het idee versterkt van het bestaan van een natuurlijke, universele verwervingsvolgorde. De voorbeelden hebben laten zien dat ook de strategieën die taalleerders hanteren – ongeacht of het nu om eerste- dan wel tweede-taalverwerving gaat – min of meer gelijk zijn. Dan gaat het onder meer om het weglaten of vervangen van elementen en het maken van overgeneralisaties en overextensies.

Zoals we al eerder hebben aangegeven, is er sprake van overgeneralisaties als een regel wordt toegepast waar dat niet mag. Tweede-taalverwervers van het Nederlands vormen bijvoorbeeld vrijwel alle voltooide deelwoorden op basis van de regel 'ge-stam van het werkwoord-t/d'. Dat leidt tot zinnen als 'Ik heb geloopt' en 'Ik heb geschrijfd'. Een voorbeeld van overextensie van een tweede-taalverwerver van het Nederlands is het gebruik van het woord *klaar* in (13), waar het zoiets betekent als 'gemaakt'/'gerepareerd'. Zeker bij oudere tweede-taalverwervers komt overextensie minder voor dan bij kinderen die hun eerste taal leren. Als er wel overextensie wordt toegepast, is dat vaak een gevolg van het feit dat de doeltaal een onderscheid heeft dat de moedertaal niet kent. Zo

kan het Nederlandse woord *vraag* in het Frans worden vertaald als *demande* ('verzoek') of *question* ('vraag om informatie'). Tweede-taalverwervers van het Frans met Nederlands als moedertaal gebruiken nogal eens het woord *question*, daar waar het om een verzoek gaat. Er is dus sprake van overextensie van *question*. Een andere oorzaak van overextensie ligt in het gebruik van algemene woorden daar waar specifiekere woorden passend zijn, bijvoorbeeld in het Nederlands als tweede taal *praten* voor *overleggen*, *discussiëren*, *uitleggen*, *vertellen*, enzovoort.

Tegenover het idee van een universele verwervingsvolgorde en gelijke overgangsstructuren staat een oudere opvatting. Daarin wordt aan de moedertaal een cruciale rol bij het leren van een tweede taal toegekend. In deze opvatting zit de moedertaal de tweede taal als het ware in de weg. Hoe meer overeenkomsten er tussen moedertaal en tweede taal zijn, hoe beter en sneller het tweede-taalverwervingsproces zou verlopen; hoe minder overeenkomsten, des te moeilijker en langzamer dit gaat. In het eerste geval spreekt men van **positieve transfer**: beide talen komen met elkaar overeen, zoals de plaats van het werkwoord in de bijzin in het Engels en het Frans (vergelijk 17a en 17b). De structuur van de moedertaal kan als het ware worden overgeplant naar de tweede taal en dat bevordert het leerproces.

- (17) (a) I know that he *likes* carrots.
 (b) Je sais qu'il *aime* les carottes.
 (c) Ik weet dat hij van worteltjes *houdt*.

Op punten waarop talen van elkaar verschillen, is er sprake van **negatieve transfer**, vergelijk het Engels en Frans enerzijds (17a en 17b) en het Nederlands anderzijds (17c). Nederlanders zouden het bij het leren van Engels op dit punt dan ook moeilijker hebben dan Franstaligen. In de praktijk blijken dit soort voorspellingen niet altijd uit te komen. Op punten waarop negatieve transfer voorspeld wordt, komt deze niet altijd voor, terwijl er – tegen de verwachting in – soms fouten worden gemaakt in constructies waarin moedertaal en tweede taal met elkaar overeenkomen. Dit leidt tot de conclusie dat de invloed van de moedertaal bij het leren van een tweede taal in zijn totaliteit kleiner is dan aanvankelijk werd verondersteld. Toch moet er met een zekere invloed van de moedertaal wel rekening worden gehouden, met name wanneer er grote verschillen of overeenkomsten tussen talen in het geding zijn: Duitsers leren nu eenmaal gemakkelijker Nederlands dan Japanners, en Nederlanders hebben minder problemen met Duits dan met Japans. Ook op het gebied van de uitspraak is de invloed van de moedertaal duidelijk merkbaar, zeker als de tweede taal pas na de puberteit wordt geleerd. Hoe goed iemand een tweede taal ook beheerst, vaak is er toch een accent te herkennen dat een andere moedertaal verraadt. Zo blijven veel gevorderde Franse sprekers van het Nederlands iets zeggen wat de richting uit gaat van *zij ies* in plaats van *zij is*.

tegen de verwachting in

3.6 Tweektalige ontwikkeling

Naarmate een samenleving multicultureler wordt en internationale migratie vaker voorkomt, neemt het aantal kinderen toe dat een tweektalige opvoeding krijgt. In

eerste instantie gaat het daarbij om kinderen uit een gemengd huwelijk, waarvan beide ouders een andere taal spreken. Als vader en moeder allebei in de eigen taal met hun kind communiceren, leert het kind tegelijkertijd twee talen. Maar ook in andere situaties kan er sprake zijn van **tweetalige ontwikkeling**, bijvoorbeeld in het geval van een kind met Turkse ouders dat kort na de geboorte overdag naar een Nederlandstalige crèche gaat.

Over het algemeen blijken kinderen heel goed in staat om tegelijkertijd twee talen te leren, met name wanneer ouders en opvoeders consequent zijn in de taal die ze tegen het kind gebruiken. Ouders moeten niet van de ene naar de andere taal switchen, maar bij voorkeur hun eigen taal tegen het kind gebruiken: moeder de ene, vader de andere, de zogenaamde één-persoon-één-taal-strategie. Het kind leert dan meestal net zo gemakkelijk de ene taal als de andere. Vaak is het wel zo dat het kind niet in beide talen even veel taalaanbod krijgt, bijvoorbeeld omdat een van de ouders overdag weg is of omdat de taal van vader of moeder de taal is van de omgeving waarin het kind opgroeit. Een verschil in niveau van beheersing van beide talen is daarvan vaak het gevolg. In het voorbeeld van de Turkse ouders die hun kind naar de crèche sturen kan het zo zijn dat het kind zich in het ene domein beter in het Nederlands verstaanbaar kan maken, bijvoorbeeld bij spelletjes of alle andere zaken die met de crèche verband houden, terwijl het zich bij alles wat met thuis, familie en de directe omgeving te maken heeft, beter in het Turks kan uitdrukken.

Samenvatting

Kinderen zijn in staat in betrekkelijk korte tijd hun moedertaal te leren. Aangenomen wordt dat zij met een **aangeboren taalvermogen** ter wereld komen en dat **imitatie** in het taalverwervingsproces slechts een geringe rol speelt. Van groot belang voor een ongestoorde taalverwerving is de **taalomgeving**; **taalaanbod** dat vanaf de geboorte tot kinderen wordt gericht en de **interactie** van het kind met de omgeving. Kinderen gaan door verschillende fasen in hun taalontwikkeling: een **voortalgige periode** (0-1 jaar), een **vroegtalgige periode** (1-2;6 jaar), een **differentiatiefase** (2;6-5 jaar) en een **voltooiingsfase** (vanaf 5 jaar). In deze jaren doorlopen alle kinderen dezelfde processen, zoals **brabbelen**, het **weglaten** en **vervangen** van klanken en woorden, en het maken van **overextensies** en **overgeneralisaties**. Vormen die de taalverwerfer construeert op basis van overgeneralisatie, worden wel **ontwikkelingsfouten** genoemd. Is er in de eerste vijf levensjaren sprake van een duidelijke achterstand of afwijking in de spraak of taal van een kind, dan hebben we te maken met een **spraak- of taalontwikkelingsstoornis**.

Behalve de moedertaal kunnen mensen uiteraard andere talen leren: een **tweede taal** (die ook verder in de omgeving wordt gesproken) of een taal die in de eigen taalgemeenschap geen omgangstaal is. In het laatste geval is er sprake van **vreemde-taalverwerving**. Voor beide vormen van taalverwerving wordt het begrip 'tweede-taalverwerving' ook wel gebruikt, terwijl voor 'tweede taal' de term **doeltaal** vaak wordt gehanteerd. Verschillende factoren spelen een rol bij het tempo en succes van tweede-taalverwerving: iemands **moedertaal**, de **leeftijd** waarop met het leren van een tweede taal wordt begonnen, de mate van **contact** met de doeltaal, de **motivatie** en **attitude** om een tweede taal te leren, de mate van **taalaanleg** waarover iemand beschikt en het

10-12 jaar
onderwijs in de tweede taal. Wat betreft leeftijd bestaat het idee dat er een zogenaamde **kritische periode** is waarin het best een (tweede) taal kan worden geleerd.

Wat betreft het verloop van het proces lijken eerste- en tweede-taalverwerving veel op elkaar: zoals kinderen verschillende ontwikkelingsstadia doorlopen, zo zijn ook in de taal van tweede-taalleerders **overgangsstructuren** te herkennen. Die maken deel uit van **tussentaalstadia**, vanaf het eerste contact met de tweede taal tot de volledige beheersing ervan. Overigens is er met name bij oudere tweede-taalleerders vaak sprake van **fossilisatie** in de loop van het taalverwervingsproces. Tweede-taalverwervers met verschillende moedertalen vertonen over het algemeen dezelfde **verwervingsvolgorde** als het gaat om verschillende onderdelen van de doeltaal. Maar er zijn ook verschillen tussen eerste- en tweede-taalleerders: laatstgenoemden brabbelen niet en soms heeft de moedertaal invloed op het leren van een tweede taal. In dat geval spreken we van **transfer**, die **negatief** of **positief** kan zijn, en dus belemmerend of bevorderend kan werken.

Veel jonge kinderen groeien op in een tweetalige situatie en maken een **tweetalige ontwikkeling** door. In principe hoeft dat voor het kind wat het niveau van verwerving in beide talen betreft geen nadelige gevolgen te hebben.

cluster = combinatie 2/meer cons.

Opgaven

1. Een kind van twee jaar zegt dingen als 'Sanne vanne stoel is' (= De stoel is van Sander) en 'Poes mag wel om de deur van de hoek kijken' (= De poes mag wel om de hoek van de deur kijken). Daarnaast gebruikt hij woorden als *lichtstop* voor *stoplicht* en *sleutelauto's* in plaats van *autosleutels*. Wat zegt dit over de rol van imitatie in het taalverwervingsproces? Hoe kan je het vóórkomen van deze vormen verklaren? *woorden wel getuigeerd, maar regel niet, dat is eigen systeem*
2. Beschouw de volgende interactie tussen een moeder (M) en haar kind (K). Wat kan je daaruit afleiden over de rol die interactie speelt in de taalverwerving?

M: Waar is jouw bekertje? Moet je even je bekertje pakken. Staat op je tafeltje.
 K: Bekertje . . . Bekertje tafel. *- herhalen - benoemen + iets over zeggen*
 M: Ja, pak het bekertje maar.
3. Zeg van de volgende zinnen of ze typerend zijn voor (1) de vroegtalige periode, (2) de differentiatiefase, (3) de voltooiingsfase:
 - (a) Ui vind mooi niet, anne ui aantekke. ('Die trui vind ik niet mooi, je moet een andere trui aantrekken.') (2) - lange zin, wv vervoegd
 - (b) Niete wate. ('Ik wil niet in het water.') (1)
 - (c) Ze liggen wel eens, als ze moe zijn en als ze daar zin in hebben. (3)
 - (d) Taart maken ikke. ('Ik ga een taart maken.') (1)/(2)
 - (e) Asse mannetje rood mag niete oversteke, hè papa? ('Als het mannetje rood is, mag je niet oversteken, hè papa?') (2)
 - (f) Tlitli. ('Vliegtuig.') (1) of oer morttalig (een onNeder cluster), reduplicatie
 - (g) Ik wou dat ik kon toveren, want dan kon ik toveren dat ik kon toveren. (3)
4. Is in de volgende zinnen sprake van (1) weglating, (2) overextensie of (3) overgeneralisatie?
 - (a) Dames en heres! ('Dames en heren!') (3)
 - (b) Buike papa zie. ('Ik zie de buik van papa.') (1)
 - (c) Jeroen noemt alle auto's tein. ('Trein.') (2)
 - (d) Hanneke noemt haar zusje Bernadette Bedet. (1)

- (e) Mijn papa heeft zijn arm gebrookt. ('gebroken') (3)
- (f) Kanne nie zien. ('Ik kan het niet zien.') (1)
- (g) A: Jij bent stom . . . de stomste . . . de klootzakste! (1)
B: Jij bent zelf de klootzakste!

5. Onderstaand opstel is geschreven door een Nederlandse mavo-leerling (klas 2) met behulp van een woordenboek. Zoek in dit opstel voorbeelden van invloed van de moedertaal, dus van negatieve transfer vanuit het Nederlands naar het Engels

Tina Turner

Tina Turner is a singer. She singing alone. First she was sing with her ex-husband Ike Turner. He took her in his band and was marry with her. Something said: 'That I without Ike not so far was. I don't think that.' After the separate from Ike and Tina Turner was it hole long still. She said: 'If I look at the pictures from Ike and me than I was frightened to death. On the pictures it corpse that we a happy pair, but that wasn't so.'

- 6. Neem de volgende zinnestjes, gesproken door een tweede-taalverwerver van het Engels, die het Engels niet op school leert of heeft geleerd.
 - (a) Work not.
 - (b) I not work.
 - (c) I don't work.

Hoe worden de structuren in (a) en (b) genoemd? Zijn het zonder meer fouten of is het ook mogelijk er anders tegen aan te kijken? *overgangsstructuren, mod.*

- 7. In onderstaand fragment geeft de 42-jarige Argentijn Eduardo die tien jaar in Nederland woont zijn mening over de invoering van een identificatieplicht. Op welke punten is het taalgebruik van Eduardo gefossiliseerd?

Ik vinde dat eh een een belachelijke voorstel en dat zou voor mij heel . . . treurig zijn of heel eh . . . teleurgesteld zijn, zeg maar . . . als de Tweede Kamer zou dat met accord gaan, met die voorstel. Eh . . . en ik vinde een heel belachelijke zaak omdat eh, en ik vinde heel raar ook dat eh in Nederland één politieke partij heeft dat voorgesteld. Omdat Nederland heeft een hele lange ervaring gehad tijdens de Tweede Wereldoorlog met een eh geselecteer eh identificatieplicht met Joden voornamelijk. . . eh dat nu zo een voorstel al weer komen. Nou dat is één. Daarna heb ik persoonlijk de ervaring om hoe eh een identificatieplicht, iden . . . identificatieplicht gebruike kan worden voor andere soort zaken. Ik kom uit een land en ik heb die ervaring in mijn land eh gehad, waar een eh identificatieplicht was in een bepaalde ogenblik gebruike tegen mensen van een bepaalde ideologie.

*vervoeging ww.
woordvulporde
lidwoorden*

Zelftoets

- 1. Waarom kan de taalverwerving van jonge kinderen niet alleen op basis van imitatie worden verklaard? *spreek oor dingen mit die se niet hebben gehoord*
- 2. Wat houdt de hypothese over het aangeboren taalvermogen in? *algemene kennis, wordt beproeft, eigen reds taalvermogen*
- 3. Noem vijf kenmerken van het taalaanbod van ouders tegen kinderen. *meerdere gez.*
- 4. Wat is het verschil tussen een brabbelgroepje en een woord? *verwijdraad hetzelfde*
- 5. Op welke leeftijd zitten kinderen ongeveer in de differentiatiefase? Waarom wordt deze fase zo genoemd? *2,5 j., verschillende soorten woorden verschijnen*

*betreffende niveau
bevestiging
interactie
langzaam
verbaliseren
inbrengen
accent
hoger toon*

6. Welke van de volgende uitspraken is waar:
- (a) Ontwikkelingsfouten komen alleen bij kinderen voor.
 - (b) Ontwikkelingsfouten komen alleen bij tweede-taalleerders voor.
 - (c) Ontwikkelingsfouten komen zowel bij eerste- als bij tweede-taalleerders voor.
7. Wanneer spreekt men van een taalontwikkelingsstoornis? *achterstand, afwijking* *moedertaal*
8. Noem vijf factoren die het proces van tweede-taalvererving kunnen beïnvloeden. *leefstad*
9. Wat wordt bedoeld met de term 'tussentaal'? Is dat een taal ergens tussen de eerste taal van een tweede-taalverwerper en de doeltaal? *contacttaal*
10. Wat wordt verstaan onder positieve transfer in tweede-taalvererving? *stadium* *positieve invloed*
11. Wat wordt bij tweetalige opvoeding bedoeld met de één-persoon-één-taal-strategie? *constructies, in*
- één persoon spreekt zijn eigen taal met zijn*

Verantwoording en verder lezen

Een inleiding in de vererving van het Nederlands als moedertaal vormt het boek van Schaerlaekens en Gillis (1987). Een andere Nederlandstalige inleiding is Frijn en De Haan (1990). Een standaardwerk over kindertaal met daarin informatie over de vererving van veel verschillende talen vormen de boeken van Slobin (1985, 1992). Andere Engelstalige inleidingen zijn Berko Gleason (1997) en Fletcher en MacWhinney (1995).

Een Nederlandstalige inleiding op het gebied van tweede-taalvererving is Appel en Vermeer (1994). Enkele recente Engelstalige inleidingen op dit gebied zijn Ellis (1994), Gass en Selinker (1994) en Larsen-Freeman en Long (1991).

De voorbeelden in dit hoofdstuk zijn aangedragen door onder meer Gerard Bol, Marjolein Buré, Josée Coenen, Antoinette Doekes, Inge Francken, Liora Kern, Wolfgang Klein, Folkert Kuiken, Elisabeth van der Linden, Suzanne Lor, Aletta Smit, Melissa Wiegertjes en Erika van Zinderen Bakker.

Tweetaligheid

20.1 Inleiding

Bij veel multinationals wordt overdag op het werk officieel Engels gesproken, maar thuis praten de werknemers in hun gezin allemaal hun eigen taal. Op sommige scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland krijgen leerlingen een deel van het programma, zoals aardrijkskunde en geschiedenis, in een vreemde taal, bijvoorbeeld in het Engels. In het Amazonegebied moeten kleine groepen jagers niet alleen hun eigen indianentaal kennen, maar ook de talen van naburige groepen, en Portugees of Spaans. Overal in de wereld proberen groepen migranten een balans te vinden tussen hun eigen taal en de taal van het gastland. Dit zijn maar enkele van de vele situaties waarin er sprake is van meertaligheid. Leden van meertalige taalgemeenschappen vinden het de gewoonste zaak van de wereld om bijvoorbeeld thuis de ene taal te spreken en op straat of op het werk de andere taal. Volgens een voorzichtige schatting is minstens de helft van de wereldbevolking meertalig, in die zin dat zij in het dagelijks leven afwisselend twee of meer talen gebruikt, en dit aantal groeit snel, vooral door de toegenomen internationale migratie.

Bij de bestudering van meertaligheid kunnen verschillende verschijnselen centraal staan, afhankelijk van het perspectief dat wordt gekozen. Een eerste invalshoek is die van de taalgemeenschap: wat is de positie van de betreffende talen in een meertalige gemeenschap en hoe verandert die positie eventueel? Men kan ook de aandacht richten op het meertalige individu. De centrale vraag is dan: welke effecten heeft tweetaligheid op de taalgebruiker, en speciaal op zijn of haar taalgebruik? Tenslotte kan de taal zelf onderwerp van studie zijn: wat gebeurt er met talen die met elkaar 'in contact' zijn, dat wil zeggen in dezelfde taalgemeenschap worden gesproken? Hoe beïnvloeden ze elkaar? We zullen in dit hoofdstuk de lijn: taalgemeenschap-taalgebruiker-taal zoveel mogelijk volgen.

Paragraaf 20.2 gaat over de tweetalige taalgemeenschap. De positie van talen in zo'n gemeenschap wordt in sterke mate bepaald door de taalpolitiek van de overheid. In het kader van een op tweetaligheid gerichte taalpolitiek kan er

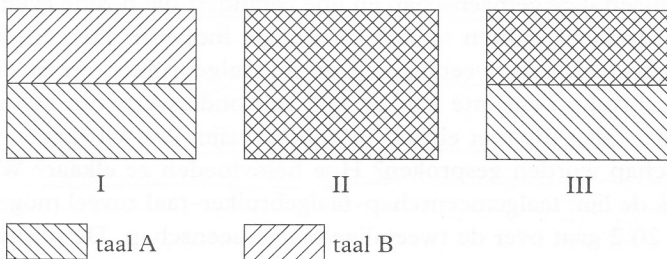
tweetalig onderwijs worden aangeboden. Deze thema's, taalpolitiek en tweetalig onderwijs, komen aan de orde in 20.3. De tweetalige taalgebruiker is het onderwerp van 20.4. Het gaat daarin met name over de invloed van tweetaligheid op de (cognitieve) ontwikkeling die mensen doormaken en de invloed op hun taalvaardigheid en taalgebruik. We bespreken de gevolgen van taalcontact voor de betrokken talen in paragraaf 20.5. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk gaan we in op het verschijnsel dat er in een situatie van taalcontact ook nieuwe talen kunnen ontstaan.

In dit hoofdstuk gebruiken we overigens de term **tweetalig(heid)** als algemeen begrip, dus ook betrekking hebbend op 'meertalig(heid)'.

20.2 De tweetalige taalgemeenschap

Zoals figuur 20.1 laat zien, zijn er in principe drie typen tweetalige gemeenschap te onderscheiden. In type I spreekt de ene groep taal A en de andere groep taal B. Het contact tussen de twee groepen wordt onderhouden door een betrekkelijk klein aantal tweetaligen, die min of meer als tolk dienst doen. Type I kan alleen optreden als er een sterke geografische of sociaal-culturele scheiding bestaat tussen de twee groepen. Die scheiding is er bijvoorbeeld tot op zekere hoogte tussen de Walen en de Vlamingen in België. In taalgemeenschappen van het type II spreekt (bijna) iedereen beide talen, zoals in veel Afrikaanse landen die sterk meertalig zijn. In taalgemeenschappen van type III spreekt een deel van de bevolking één taal (taal A), terwijl de overige leden van de taalgemeenschap zowel taal A als taal B, de 'eigen taal', spreken. Een voorbeeld van type III is Nederland: de meeste inwoners gebruiken in het dagelijks leven slechts één taal, het Nederlands, maar er zijn tamelijk veel bevolkingsgroepen, of subgemeenschappen, die daarnaast een andere taal spreken, bijvoorbeeld Fries of Turks.

Sommige landen zijn officieel meertalig, zoals België en Zwitserland, en verschillende talen hebben daar – in ieder geval officieel – dezelfde status. Maar dit is zeker geen algemeen verschijnsel. Meestal is één taal de officiële taal en andere talen worden beschouwd als **minderheidstalen**: de eigen talen van minderheidsgroepen. Zo is in Groot-Brittannië het Engels de officiële taal, maar daarnaast wordt er een hele serie minderheidstalen gesproken: Punjabi, Gujarati



Figuur 20.1 Schematische weergave van drie typen tweetalige gemeenschap



Figuur 20.2 De tweetaligheid van Friesland komt onder meer tot uiting in tweetalige plaatsnaamborden

(beide afkomstig uit India), Italiaans, Grieks, Welsh, Gaelic, enzovoort. Minderheidstalen kunnen autochtoon zijn (uit het land zelf afkomstig), zoals het Baskisch in Frankrijk en Spanje, of allochtoon (van elders ingevoerd), bijvoorbeeld het Moluks-Maleis in Nederland.

In veel tweetalige taalgemeenschappen hebben de twee talen aparte functies: er is een hoge (H) en een lage variëteit (L). H is de officiële taal die alleen in formele situaties wordt gebruikt, maar door bijna niemand als eerste taal wordt geleerd, en L de taal voor alledaagse, informele situaties; de leden van de taalgemeenschap leren L als hun moedertaal. Deze functiescheiding wordt aangeduid met de term **diglossie**. Een voorbeeld van een taalgemeenschap met diglossie is Haïti. Het Frans is daar de officiële taal, de H-taal, maar wordt door vrijwel niemand van huis uit geleerd; het is de taal van het onderwijs, kranten, officiële stukken en dergelijke. Het Haïtiaans (een zogeheten creooltaal; zie verder in dit hoofdstuk) is de L-taal: de moedertaal van vrijwel alle leden van de taalgemeenschap, de taal voor alledaagse gesprekken, enzovoort.

Het is mogelijk dat in een meertalige situatie mensen die met elkaar willen of moeten praten elkaars moedertaal niet beheersen. Dan rest hun maar één mogelijkheid: gebruik maken van een andere taal, die dan een **lingua franca** wordt genoemd. Een lingua franca functioneert dus als contacttaal tussen mensen met verschillende moedertalen. Op veel plekken in de wereld is het Engels een lingua franca. In grote delen van Oost-Afrika heeft het Swahili die positie.

Minderheidstalen hebben veelal een lage status: ze worden maatschappelijk niet gewaardeerd, en ze zijn niet te gebruiken voor communicatie buiten de

eigen groep. Om die reden is het voor minderheidsgroepen vaak moeilijk om de eigen taal te blijven gebruiken. Er treedt dan **taalverschuiving** op in de richting van de meerderheidstaal: de minderheidstaal wordt in een steeds geringer aantal verschillende situaties gebruikt. Dit is bijvoorbeeld het geval met het Turks zoals dat in Nederland door Turkse immigranten wordt gebruikt. In veel huiskamers van Turkse gezinnen heeft het Nederlands al zijn intrede gedaan, vooral als communicatiemiddel tussen de kinderen, terwijl het gezin juist het belangrijkste territorium is van de minderheidstaal. Ook bij Keltische talen als het Bretons, Welsh en Iers was en is er sprake van taalverschuiving.

Vaak vermindert in zo'n situatie de vaardigheid van een taalgebruiker in een bepaalde taal. Dit doet zich ook voor bij Nederlandse emigranten in Australië: hun beheersing van het Nederlands neemt af. Dit proces wordt aangeduid als **taalverlies**. Ze kennen bijvoorbeeld bepaalde woorden niet meer in het Nederlands, zoals *schroevendraaier*, *elleboog* of *strijkplank*. Ze kunnen ook problemen hebben met de toekenning van het correcte lidwoord aan een Nederlands nomen, en hebben het over *de park* of *de verdriet*.

Soms gaat het taalverlies een paar generaties door. Over de generaties heen wordt dan de taalbeheersing minder, een proces van **taalerosie**. Als in Bretagne de generatie kinderen van de jaren tachtig slechter Bretons spreekt dan de generatie van de jaren zestig, en die op haar beurt weer slechter dan die van de jaren veertig, dan kan je zeggen dat het Bretons erosie ondergaat. De oorspronkelijke woordenschat verdwijnt meer en meer, allerlei uitgangen en specifieke grammaticale patronen gaan verloren, de stilistische mogelijkheden van het oude Bretons worden niet meer volledig benut. Taalverlies betreft dus individuele taalgebruikers die een taal slechter zijn gaan beheersen, terwijl taalerosie staat voor algemene reductie van een taal omdat er over generaties heen sprake is van verminderde beheersing.

Bij doorgaande taalerosie wordt de taal uiteindelijk door niemand meer als alledaags communicatiemiddel gebruikt, en zal tenslotte **taaldood** optreden. Dit is het lot geweest en zal waarschijnlijk ook in de toekomst het lot zijn van een groot aantal inheemse talen, zoals veel indianentalen in de Verenigde Staten en Canada. De voorspelling is dat in het jaar 2100 tussen de 75 en 90 procent van de nu gesproken talen – en dat zijn er ruim 5000 – uitgestorven zal zijn.

Taalverschuiving treedt meestal op in de richting van de meerderheidstaal, maar dat hoeft niet het geval te zijn. Vooral wanneer minderheidsgroepen zich realiseren dat ze hun eigen taal kwijtraken, terwijl ze die taal zien als een wezenlijk onderdeel van de eigen groepsidentiteit, kunnen ze zich bewust gaan richten op **taalbehoud**: een stabiele positie voor de eigen minderheidstaal. Vaak betekent dit dat er eerst weer terrein moet worden terugveroverd op de meerderheidstaal. De Franse minderheidsgroep in Canada, vooral in de provincie Quebec, heeft zich op die manier met veel succes ingezet voor de positie van het Frans, daarbij uiteraard geholpen door het feit dat de Franssprekenden in Quebec de meerderheid vormen. Ook in Catalonië is het beleid van behoud van het Catalaans, gestimuleerd door de economische bloei van dit deel van Spanje, zeer succesvol gebleken. In Friesland is er een sterke beweging voor behoud van het Fries.

20.3 Taalpolitiek

Het bovenstaande leidt al snel tot de gedachte dat de taalgebruikers al of niet kiezen voor een bepaalde taal en dus zelf bepalen wat er met die taal gebeurt. Maar is dat ook zo? Zijn ze als het ware autonoom? Kunnen Marokkanen of Ghanezen in Amsterdam altijd, bijvoorbeeld in het postkantoor, terecht met de eigen taal? Duidelijk niet; in veel gevallen moeten ze Nederlands spreken.

Wat er met talen gebeurt in een meertalige gemeenschap is niet alleen afhankelijk van wat de taalgebruikers zelf doen, maar wordt ook in belangrijke mate beïnvloed door de **taalpolitiek** van de overheid. Taalpolitiek is het geheel aan ideeën, plannen en maatregelen van de overheid met betrekking tot talen en taalvariëteiten en heeft betrekking op zowel eentalige als tweetalige situaties. Taalpolitiek bestrijkt een zeer breed terrein, en kan zowel slaan op spellingshervorming binnen de nationale taal als op het besluit om de toelichting op het belastingformulier ook in verschillende minderheidstalen te laten drukken. Niet alleen een overheid moet een beleid voeren met betrekking tot de gebruikte talen, maar ook een instelling als een school, een voetbalcoach, of een tweetalig gezin: met wie spreek je in welke taal of talen, welke gedrukte informatie is in welke talen beschikbaar?

Overheden kunnen op verschillende manieren reageren op minderheidstalen. Vaak gaan ze volledig uit van de dominantie van de officiële taal. Minderheidstalen worden als bedreigend gezien voor de nationale eenheid en het gebruik ervan in het openbaar wordt niet alleen ontmoedigd, maar zelfs verboden. Dit is bijvoorbeeld zeer lang de houding geweest van de Franse overheid tegenover minderheidstalen als het Occitaans (ook wel Provençaals genoemd) en het Bretons.

De tweede vorm van taalpolitiek is die van de onverschilligheid. De overheid voert dan in feite geen actieve politiek pro of contra minderheidstalen, maar laat op dit punt alles op zijn beloop. Zo'n situatie is vaak weinig gunstig voor minderheidstalen. Vanwege haar macht en prestige zal de meerderheidstaal bijna altijd fors terrein winnen. De Nederlandse overheid heeft heel lang zo gehandeld ten opzichte van het Fries.

Ten slotte kan de overheid actief de minderheidstaal ondersteunen, omdat zij van mening is dat ook minderheidstalen behoren tot de cultuur van de hele gemeenschap. Die ondersteuning kan op verschillende manieren gestalte krijgen: onder andere door ruimte te geven voor radio- en televisieprogramma's in de minderheidstaal en door bevordering van onderwijs in die taal. Op dit laatste zullen we nader ingaan in de volgende paragraaf.

20.4 Tweetalig onderwijs

Zineb woont in Montpellier. Thuis spreekt ze met haar broertje en haar ouders Arabisch, en ook op straat gaat ze vooral met Arabisch sprekende kinderen om. Op een gegeven moment moet ze naar de *école maternelle*, de kleuterschool, en daar komt ze in aanraking met een leerkracht die alleen Frans spreekt. Alle

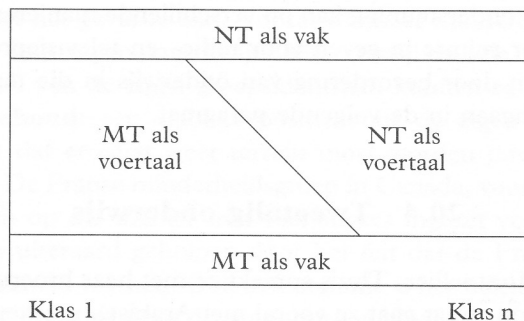
instructies zijn in het Frans, verhaaltjes worden in het Frans voorgelezen, enzovoort.

Overall in de wereld komt het voor dat kinderen van jongsaf aan een bepaalde taal spreken, maar op school met een andere taal worden geconfronteerd, meestal de officiële taal, die ze dus als tweede taal moeten leren. Vaak beheersen ze die taal al een beetje, maar soms ook helemaal niet. Dit kunnen Spaanssprekende kinderen in de Verenigde Staten zijn, kinderen uit een Aboriginal gemeenschap in Australië of Marokkaanse kinderen in Nederland.

De kloof tussen thuistaal en schooltaal heeft allerlei negatieve effecten voor de betrokken leerlingen. Het meest voor de hand liggende gevolg is natuurlijk dat ze het onderwijs slechts met moeite of soms helemaal niet kunnen volgen. Een effect voor de minderheidsgroep in zijn geheel is dat verdere verwerving van de eigen taal in het onderwijs niet wordt ondersteund. Dit leidt mogelijk ook tot een negatieve houding tegenover de eigen taal: het is immers een taal die niet meetelt, een taal waarin je niet leert lezen en schrijven.

Vooral om de problemen van kinderen uit minderheidsgroepen in het onderwijs het hoofd te bieden, zijn er tweetalige onderwijsprogramma's ontwikkeld. In de meest voorkomende variant bestaat er een onderscheid tussen de taal als vak (voornamelijk leren lezen en schrijven) en de taal als voertaal bij andere vakken zoals rekenen. Van klas 1 tot en met klas n (in Nederland groep 8 van de basisschool) krijgen de leerlingen beide talen als vak, maar in de eerste fase van het onderwijs is de minderheidstaal voertaal. Kinderen leren dan dus onder meer ook rekenen in de taal die ze het best spreken. Pas later, wanneer ze de tweede taal, de nationale taal, al redelijk beheersen, wordt die ingevoerd als voertaal. Dat gebeurt eerst voor een deel van de onderwijstijd, maar geleidelijk aan steeds meer, totdat de minderheidstaal op dit punt 'verdrongen' is.

Een dergelijk model heet een **transitioneel programma**. Figuur 20.3 bevat een schematische weergave van dit model. In de praktijk wordt het op verschillende manieren gerealiseerd: zo kan de tweede taal soms eerder, en soms later als voertaal worden geïntroduceerd. Dergelijke transitionele programma's zijn er onder andere voor Navaho- en Spaanssprekende kinderen in de Verenigde Staten, Italiaanssprekende kinderen in Groot-Brittannië en Turkssprekende kinderen in Nederland.



Figuur 20.3 Model van een transitioneel tweetalig onderwijsprogramma (MT = minderheidstaal en NT = nationale taal)

Over het algemeen zijn de resultaten van deze vorm van tweetalig onderwijs positief. Zeker in de eerste fase kunnen kinderen zich makkelijker de leerstof eigen maken omdat die in de eigen taal wordt gepresenteerd. Kinderen leren nu eenmaal het makkelijkst in de taal die ze het best beheersen. Tot verbazing van veel mensen blijkt zo'n tweetalig programma geen nadelig effect te hebben op de verwerving van de tweede taal, dat wil zeggen, de nationale of meerderheidstaal. De gedachte ligt voor de hand dat er voor die taal minder tijd is, en dat die dus ook slechter zal worden geleerd. Dat blijkt over het algemeen niet het geval te zijn. De vraag luidt dan natuurlijk: hoe kan dat?

Er zijn op z'n minst twee verklaringen voor dit feit. Volgens de eerste verklaring wordt de verwerving van een tweede taal in belangrijke mate beïnvloed door sociaal-emotionele factoren. In een transitionele school zouden kinderen uit minderheidsgroepen zich beter op hun gemak voelen dan in een school waarin alleen de meerderheidstaal wordt gesproken. Dit zou stimulerend werken op de verwerving van die taal (zie in hoofdstuk 3 de bespreking van de factoren 'motivatie' en 'attitude').

De tweede verklaring betreft de relatie tussen de twee talen die een tweetalige beheerst, en de manier waarop de beheersing van de ene taal van invloed kan zijn op de beheersing van de andere taal. Dit onderwerp bespreken we uitvoeriger in de volgende paragraaf.

Overigens bestaat er in Nederland ook een sterk gereduceerde variant van een tweetalig programma voor met name Turkse en Marokkaanse leerlingen. Die krijgen voornamelijk onderwijs in het Nederlands en daarnaast krijgen ze voor enkele uren de moedertaal als vak: het Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT). In de eerste vier groepen van de basisschool kan OALT onder schooltijd worden gegeven, met name om de opstap naar het Nederlands te vergemakkelijken. Van groep 5 tot en 8 kunnen allochtone leerlingen OALT volgen buiten schooltijd. Doelstelling is dan het (verder) leren van die taal zelf, met name het lezen en schrijven in die taal.

20.5 De tweetalige taalgebruiker

Wanneer het gaat om tweetalige taalgebruikers, is de eerste vraag natuurlijk: wanneer noemen we iemand tweetalig? Er zijn eigenlijk twee soorten definities mogelijk. Bij de eerste definitie draait het om de beheersing van de beide talen. Hoe goed moet iemand beide talen beheersen om tweetalig genoemd te kunnen worden? In feite is het onmogelijk om op deze vraag een bevredigend antwoord te geven. Daarom hanteren we hier een definitie op basis van een gebruikscriterium: mensen die in het dagelijks leven afwisselend twee talen (moeten) gebruiken, zijn tweetalig.

Veel onderzoekers hebben zich afgevraagd hoe twee talen in het hoofd van de taalgebruiker zijn 'opgeslagen', waarbij de aandacht vooral uitging naar het betekenisstelsel van een taal en nauwelijks naar de grammatica. De vraag luidde of aan de twee betrokken talen één betekenisstelsel verbonden is of twee systemen, dus voor elke taal één. Hebben bijvoorbeeld Nederlands-Engels-tweetaligen

voor *paard* en *horse* twee verschillende begrippen of zijn de twee woorden verbonden met één taalneutraal begrip? Anders geformuleerd: zijn er twee mentale lexica of is er één mentaal lexicon? (Zie voor 'mentaal lexicon' hoofdstuk 2.)

Verschillende onderzoeken duiden erop dat de talen waarschijnlijk niet volledig gescheiden zijn en dat er deels overlappende betekenisystemen zijn. Die conclusie is onder andere gebaseerd op het feit dat bij tweetaligen met hersenbeschadigingen meestal beide talen aangetast zijn.

Omdat in de westerse wereld de meeste mensen eentalig zijn, in die zin dat ze in het dagelijks leven één taal gebruiken, ontstaat al snel de gedachte dat tweetaligheid vreemd is, en wel problemen op moet leveren voor de tweetalige taalgebruiker. Maar is dat ook zo? Er is vooral veel onderzoek verricht naar de invloed van tweetaligheid op de intellectuele ontwikkeling van kinderen. Onderzoek van vóór de jaren vijftig wees inderdaad in de richting van een negatief effect: tweetalige kinderen behaalden lagere resultaten op IQ-tests dan hun eentalige leeftijdsgenoten. In dat onderzoek was echter te weinig rekening gehouden met het feit dat de onderzochte tweetalige kinderen meestal afkomstig waren uit sociaal benadeelde milieus, en dat ze mogelijk om die reden lager scoorden.

Later onderzoek, waarin niet met IQ-tests werd gewerkt, leverden vaak andere resultaten op. We geven een voorbeeld van een onderzoek naar de manier waarop kinderen van vier tot zes jaar oud woorden groepeerden. Het ging om telkens groepjes van drie woorden waarin er twee wat betreft betekenis bij elkaar hoorden, en twee wat betreft vorm, zoals in het groepje *pen-hoed-pet*: *hoed* en *pet* horen qua betekenis bij elkaar, en gelet op de vorm zijn *pen* en *pet* een duo. Als iemand moet zeggen welke twee woorden het best bij elkaar passen, zijn er twee mogelijkheden: de semantische groepering en de vormelijke groepering. Nu blijkt er bij kinderen rond het vijfde jaar een verschuiving op te treden, namelijk van een voorkeur voor vormelijke groepering naar een voorkeur voor groepering op basis van betekenis. De tweetalige kinderen in bovengenoemd onderzoek groepeerden woorden vaker op basis van betekenisovereenkomst dan hun eentalige leeftijdsgenoten. Hieruit leidden de onderzoekers af dat ze een voorsprong in cognitieve ontwikkeling hadden. Dit zou inhouden dat tweetaligheid in dit opzicht eerder een voordeel dan een nadeel is. Tweetaligheid kan dus een gunstig effect hebben op de ontwikkeling van kinderen. Maar hoe zit het dan met hun taalvaardigheid? Kunnen ze beide talen goed gaan beheersen? Tweetaligen blijken in principe in beide talen net zo vaardig te kunnen worden als eentaligen, maar in de praktijk gebeurt dat niet vaak. Dat komt vooral doordat beide betrokken talen meestal in verschillende domeinen gebruikt worden, in verschillende situaties. Neem bijvoorbeeld een Nederlands en Frans sprekend tweetalig kind, dat thuis wel Frans spreekt, maar geen Nederlands. Dat zal mogelijk wel het Franse woord *évier* kennen, maar niet het Nederlandse equivalent *gootsteen*. Daarnaast leert het op school mogelijk wel het woord *sluis*, maar niet het Franse *écluse*. Een eentalige gebruikt zijn taal in alle domeinen, en leert dus ook makkelijker de woorden uit al die domeinen in die ene taal.

Maar betekent meer van de ene taal ook minder van de andere taal? Hebben mensen maar een beperkte 'taalruimte' in hun hoofd en is er minder ruimte

voor de ene taal als de andere verder ontwikkeld is? Volgens de heersende opvatting over tweetaligheid is dat zeker niet het geval: grotere beheersing van de ene taal zou juist ook leiden tot grotere beheersing van de andere taal. Deze opvatting is vooral gebaseerd op onderzoek naar de effecten van tweetalig onderwijs. Zoals hierboven al naar voren werd gebracht, bleek daarbij het volgende: meer aandacht voor de eerste taal heeft over het algemeen geen negatief effect – en soms zelfs een positief effect – op het leren van de tweede taal, ondanks het feit dat daar minder tijd voor beschikbaar is. In paragraaf 20.3 hebben we al één verklaring hiervoor besproken, namelijk die waarin het gaat om de invloed van sociaal-emotionele factoren op taalverwerving. De tweede verklaring heeft te maken met het feit dat de twee talen niet volledig onafhankelijk zijn van elkaar. Via de eigen taal worden als het ware algemene taalvaardigheden bevorderd, met name zogenaamde ‘schoolse taalvaardigheden’. Dat zijn de taalvaardigheden die vooral in het onderwijs nodig zijn, zoals bepaalde redeneringen kunnen verwoorden en teksten voor begrijpend lezen kunnen interpreteren. Dergelijke vaardigheden zijn eigenlijk ‘taalneutraal’ en kunnen het best in de eerste taal worden geleerd.

Het bovenstaande zou kunnen leiden tot de conclusie dat tweetaligheid altijd gunstig is, maar dat is niet het geval. Met name bij minderheidsgroepen met een laag sociaal-economische status en een laag gewaardeerde eigen taal en cultuur kunnen negatieve effecten optreden. Die effecten kunnen zich voordoen op linguïstisch, cognitief en sociaal-emotioneel terrein. Beide talen worden in dat geval alleen op een laag niveau beheerst, omdat de eerste taal te weinig ontwikkelingskansen krijgt, en de basis voor een succesvolle tweede-taalverwerving ontbreekt.

Tot hier hebben we het gehad over de taalgemeenschap en de taalgebruiker. We verschuiven nu het perspectief en komen terecht bij de betrokken talen. Wat is er aan de hand in het taalgebruik in de tweetalige gemeenschap en wat is de invloed op de talen die gesproken worden?

20.6 Tweetalig taalgebruik en interferentie

De tweetalige staat voor de taak om de twee taalsystemen in principe gescheiden te houden in het concrete taalgebruik. In het algemeen brengen tweetaligen een duidelijke functieverdeling aan: de twee talen worden in verschillende situaties gebruikt. Er zijn diverse factoren in een gesprekssituatie die het taalgebruik kunnen beïnvloeden, zoals onderwerp van gesprek, toegesprokene en plaats waar het gesprek zich afspeelt. Mensen in Suriname die van huis uit Sranan en Nederlands spreken zullen een min of meer formeel onderwerp, bijvoorbeeld iets wat het onderwijs betreft, in het Nederlands bespreken. Voor een informeel onderwerp (het nieuwe vriendje van de oudste dochter) zullen ze daarentegen eerder Sranan kiezen. De taalkeuze wordt dus beïnvloed door die situationele factoren, vergelijkbaar met de stijl die mensen kiezen binnen één taal (zie ook hoofdstuk 5 en 18). Maar belangrijk is ook dat de taalgebruiker zelf een taal kan kiezen om de situatie te ‘kleuren’, bijvoorbeeld van formeel naar meer informeel, vergelijkbaar met het aanspreken van iemand met jij.

Hierboven hebben we het al gehad over het overschakelen van de ene op de andere taal. Sommige tweetaligen doen dit heel vaak. Dit overschakelen van de ene op de andere taal heet **codewisseling**. Codewisseling kan optreden tussen zinnen, maar ook binnen zinnen, zoals de voorbeelden (1a-b) van onderling taalgebruik van Turkse studenten in Nederland laten zien:

- (1) (a) *Wiskunde* ver-mi-yor-lar mi
 wiskunde geef-niet-presens-3meervoud vraagpartikel
 lan? Hè? *Wiskunde!*
 toch? Hè? *Wiskunde!*
 'Ze geven toch geen wiskunde, man? Hè? *Wiskunde!*'
- (b) O da şey *Susanne-ya* brief
 dat en ding *Susanne-datief* brief
 gel-iyor van eh . . . de spoorwegen.
 komen-progressief.3enkelvoud van eh . . . de spoorwegen
 'Enne . . . Susanne kreeg een brief van eh . . . de spoorwegen.'

Bij sommige van deze wisselingen gaat het om woorden die typisch uit de Nederlandse context komen, bijvoorbeeld *spoorwegen*, maar soms had voor een bepaald Nederlands woord net zo goed de Turkse vorm gekozen kunnen worden, zoals voor *brief*.

Bij codewisseling op de grens tussen twee zinnen is er soms sprake van invloed van situationele factoren, bijvoorbeeld wanneer de ene zin nog gericht is tot de gesprekspartner met wie taal A het meest voor de hand liggende communicatiemedium is, en de volgende zin gesproken wordt in taal B, omdat die nu eenmaal meer gebruikt wordt met de andere gesprekspartner.

Codewisseling komt overigens ook voor in geschreven taal, zoals de volgende krantenkop illustreert.

Gedwongen ontslag is *not* meer *done*

Waarom zouden sprekers nu hun twee talen door elkaar gebruiken? Vroeger was het idee dat het een gevolg was van een te geringe beheersing van beide talen: wat de spreker in de ene taal niet wist, zei hij dan maar in de andere. Gebleken is echter dat dergelijke wisselingen juist vaak voorkomen in het taalgebruik van mensen die wél zeer taalvaardig zijn. In bepaalde taalgemeenschappen, of binnen subgroepen in die gemeenschappen, zoals jonge Puertoricanen in de Verenigde Staten, is het gewoon om de twee talen zo door elkaar te mengen. Daarmee wordt mogelijk uitdrukking gegeven aan een 'gemengde' identiteit: de spreker behoort tot de Spaanstalige Puertoricanen, maar is tegelijk

een burger van de Verenigde Staten, en dus spreker van de statustaal, het Engels.

Veel Nederlanders zullen vooral Engelse elementen in hun Nederlands gebruiken, zoals de krantenkop hierboven al laat zien. We geven hieronder nog een aantal voorbeelden uit het taalgebruik van diskjockeys op de radio. Soms is er sprake van codewisseling, vergelijkbaar met de eerdere Turkse voorbeelden:

- (2) *Ladies and people*, welkom bij de *Hotline*.
- (3) (...) Ja sorry eh even vergeten, ik was niet meer *in love anymore*.
- (4) Zo gaat dat nou altijd, *it's the story of my life*.

In andere gevallen gaat het om losse woorden:

- (5) Waanzinnige *track*, hè?
- (6) Het is heel *kinky* daar, hè?
- (7) Kortom, de *show* is gevuld met allemaal *goodies*.

Sommige van die woorden zijn in het Nederlands opgenomen; dat zijn leenwoorden. Het Nederlands heeft honderden woorden uit het Frans overgenomen (*bureau, café, niveau*) en – recenter – uit het Engels (*manager, weekend, parttime, loser, funky*), zie ook figuur 20.4.

Leenwoorden komen vooral voor in bepaalde sectoren van de maatschappij of in bepaalde domeinen, bijvoorbeeld in verband met de computer en de informatietechnologie: website, attachment, screensaver, flow charts, powerpoint, shift, delete, trash can, enzovoort. Leenwoorden worden vaak aangepast aan de taal waarin ze worden opgenomen. Zo worden in het Bahasa Indonesia bepaalde medeklinkercombinaties vermeden, en daardoor is het Nederlandse *post* veranderd in *pos*. Het Papiamentu, de creooltaal van de Aruba, Bonaire en Curaçao, kent de combinatie *kn* niet; uit het Nederlands overgenomen woorden met *kn* worden dan ook aangepast door een klinker tussen de /k/ en de /n/ te voegen, zoals in *konofló* ('knoflook') en *konopá* ('vastknopen, knopen').

Ook bij Engelse woorden op de radio is er vaak sprake van aanpassing:

- (8) Ze wordt *gesued* door haar ex-manager.
- (9) Ik heb gehoord dat *junks* een gratis ontbijtje kunnen *scoren* bij Albert Heijn.
- (10) Dat is een *sampletje* van Joni Mitchell.

Morfologische aanpassing zoals in deze voorbeelden houdt in dat woorden worden vervoegd en verbogen volgens de regels van de 'ontvangende' taal, met de *ge-* van participia, met de *-en* uitgang van verba, of met het suffix voor het verkleinwoord: *-tje*. Soms worden van Engelse nomina ook Nederlandse verba gemaakt, zoals in 'Zij heeft de hele middag *gecomputerd*'.



Illustratie: Jaap Veldje

Figuur 20.4

Een bijzonder geval van dit soort aanpassing is te vinden in de volgende samenstellingen:

- (11) En nu de *verkeersupdate*.
- (12) Ik vind dat een hoog *losersgehalte* hebben.

Dergelijke **leensamenstellingen** bestaan uit een combinatie van een leenwoord en een oorspronkelijk, 'eigen' woord. In een enkel geval komen er zelfs leensamenstellingen voor waarvan de twee delen uit twee verschillende talen zijn geleend, zoals *soap noir*, voor een bepaald type somber-realistische televisieserie.

Een andere vorm van taalbeïnvloeding is veel subtieler: het gebruik van uitdrukkingen zoals *ik zie je* voor 'tot ziens'. Dit zijn **leenvertalingen**. Hier wordt geen woordvorm ontleend maar een manier van uitdrukken. Een bekend voorbeeld is *wolkenkrabber*, *gratte-ciel* (Frans), *rascacielos* (Spaans), enzovoort voor *skyscraper*. Er is sprake van een leenvertaling wanneer er geen woord wordt overgenomen, maar als een bepaalde uitdrukking woord voor woord min of meer rechtstreeks wordt vertaald. In het Spaans dat in de Verenigde Staten veel wordt gesproken komt bijvoorbeeld een leenvertaling voor als: *tener un buen*

tempo (van 'to have a good time'). Die uitdrukking bestaat niet in het Spaanse en het Zuid-Amerikaanse Spaans.

Lukt het tweetaligen eigenlijk altijd om de twee talen uit elkaar te houden als ze dat willen? Bij sommige tweetaligen wel, bij andere niet. Wanneer taal A wordt gesproken en er dringen inderdaad elementen van taal B door in A, dan wordt dat **interferentie** genoemd, een verschijnsel dat vooral bekend is uit het onderzoek naar tweede-taalvererving. Bij tweede-taalverwerwers is de richting van de interferentie vrijwel altijd van de moedertaal naar de tweede taal; daarvoor wordt meestal het begrip 'transfer' gebruikt (zie hoofdstuk 3). In het geval van tweetaligen, zoals tweetalig opgroeiende kinderen, kan de interferentie zich in beide richtingen voordoen.

Interferentie kan allerlei vormen aannemen. Soms is het puur lexicaal, zoals in het Nederlands van een Nederlands-Engels-tweetalige *banknoten* voor 'bankbiljetten', *preparatietijd* voor 'voorbereidingstijd', en *warenhuis* voor 'pakhuis'. Soms betreft het een uitdrukking: *heb je een hand nodig* voor 'heb je hulp nodig'. In het volgende voorbeeld zijn er twee interferenties, in twee richtingen. Allereerst *dan* voor 'toen' (van het Engels naar het Nederlands), en vervolgens *hot cakes* voor 'warme broodjes' (van het Nederlands naar het Engels):

(13) In tachtig, *dan* [toen] gingen ze als *hot cakes* [warme broodjes] van de hand.

Soms is er sprake van syntactische interferentie, bijvoorbeeld in de woordvolgorde, zoals in (14) en (15) waarin Nederlandse zinnen een Engelse volgorde of Engelse structuur krijgen.

(14) Ja we kunnen eten samen. Want ik moet beginnen om zeven uur.

(15) Misschien weet Gerald leuke plekjes te gaan.

Taalverandering in taalcontactsituaties is het best zichtbaar of hoorbaar op het niveau van het lexicon. Woorden komen meestal van de niet-dominante taal terecht in de dominante taal, terwijl het omgekeerde vrijwel nooit het geval is. Het ontlenen van woorden uit een andere taal heeft meestal een culturele achtergrond: tegelijk met een nieuw begrip of een nieuw product wordt het bijbehorende woord overgenomen. Dit soort taalverandering begint op individueel niveau, in die zin dat één of enkele sprekers in hun taalgebruik vreemde elementen gaan opnemen, in feite een geval van lexicale interferentie. Als meer sprekers dat gaan doen en het krijgt een systematisch karakter, dan is een taal werkelijk veranderd. Er is dan geen sprake meer van interferentie, maar van **ontlening** van een element uit taal A in taal B, bijvoorbeeld in de vorm van de hierboven besproken leenwoorden. Voor sommige aspecten van de grammatica of de fonologie kunnen talen als het ware naar elkaar toegroeien (zie hoofdstuk 17).

In het bovenstaande hebben we laten zien dat er in situaties van taalcontact van alles kan gebeuren met talen. Eén mogelijkheid hebben we nog niet besproken: er kunnen ook nieuwe talen ontstaan. Dit is het onderwerp van de volgende en laatste paragraaf van dit hoofdstuk.

20.7 Het ontstaan van nieuwe talen

Veel van de ruim 5000 talen die nog op de wereld in gebruik zijn, hebben zich geleidelijk ontwikkeld uit dialecten van eerdere talen: het Nederlands uit een dialect van het West-Germaans, het Frans uit het Vulgair Latijn, enzovoort. Op grond van deze geleidelijke ontwikkelingen kunnen dan taalfamilies zoals het Indoeuropees worden gereconstrueerd (zie hoofdstuk 17). Niet alle talen zijn echter op deze manier ontstaan: sommige hebben zich in veel kortere tijd ontwikkeld, en hebben niet één duidelijke voorouder: de **creooltalen**.

Hoeveel creooltalen er precies zijn, is niet bekend; daarvoor kunnen we niet ver genoeg terug kijken in de geschiedenis. Wel is duidelijk dat er sinds 1500, het begin van de Europese koloniale expansie en de slavenhandel, ruim honderd nieuwe talen ontstaan zijn. Op deze groep, die vooral gesproken wordt in het Caraïbisch gebied, aan de kust van West-Afrika, en op eilanden in de Indische Oceaan en de Stille Oceaan, zullen we ons hier richten.

Bij het ontstaan van creooltalen spelen verschillende factoren een belangrijke rol. Stel je de volgende situatie voor: op een markt in Boedapest probeert een Vietnamees iets aan een Roemeen te slijten. Ze hebben geen taal gemeenschappelijk, maar beiden kennen een beetje Hongaars en Duits, en proberen daarmee hun bedoelingen over te brengen. Wat gebeurt er nu als mensen die geen gemeenschappelijke taal spreken, vaker moeten communiceren? Dan is het mogelijk dat er een vereenvoudigd taalsysteem ontstaat, een **pidgin**. Zo'n pidgin kan opkomen in een situatie van beginnende handel, waarbij mensen met veel gebaren en een paar woorden iets aan elkaar duidelijk proberen te maken. Bij voortdurend van het contact tussen de groepen sprekers zal het geïmproviseerde communicatiesysteem verder worden ontwikkeld en meer aan regels worden gebonden: er is dan een nieuwe taalvorm ontstaan die echter in het begin voor niemand de moedertaal is.

Veel pidgins verdwijnen in de loop der tijd, terwijl andere juist steeds belangrijker worden; kinderen leren ze op een gegeven moment ook als moedertaal. Ze ontwikkelen zich daardoor tot volledige talen: creooltalen. Dit laatste is onder meer gebeurd in Nieuw Guinea, waar het Tok Pisin ('Talk Pidgin', letterlijk 'pidgintaal') nu één van de nationale talen is. Veel pidgins fungeren als lingua franca.

Hoewel aangenomen wordt dat creooltalen zelf even complex zijn als andere natuurlijke talen, is toch aan hun structuur te zien dat ze ontstaan zijn uit een pidgin. Dit blijkt onder meer uit de afwezigheid van werkwoordsuitgangen. We geven als typisch voorbeeld de volgende zin uit het Sranan, de belangrijkste creooltaal uit Suriname:

Sranan

- (16) mi ben sa wani aksi yu wan sani
 ik *verleden tijd* *toekomstige tijd* wil vraag je een iets
 'Ik zou je wat willen vragen.'

pidgin → creooltaal

Wat valt er nu op aan deze zin? In de eerste plaats dat *mi* (van Engels *me*) de onveranderlijke vorm voor de eerste persoon is (dus *ik*, *mij*). Het verleden-tijdspartikel *ben* is gebaseerd op het Engelse *been*, de toekomstmarkeerder *sa* op *shall*. Het verbum *aksi* ('vragen') komt van het Engelse spreektaal *aks* ('ask'), en is uitgebreid met een eindvocaal, net als het modale hulpwerkwoord *wani* ('wil'; van *want*). *Sani* tenslotte is afgeleid van *something*. De meeste elementen in het Sranan komen uit het Engels, maar hebben allerlei vorm- en betekenisveranderingen ondergaan. Het Sranan is duidelijk een nieuwe taal geworden.

Pidgins ontstaan nooit in het luchtledige, maar zijn vaak geënt op de woordenschat van de taal van de dominante groep (slavenhandelaren, plantage-eigenaren) zoals het Engels in (16). Aan de andere kant speelt de structuur van de taal van de ondergeschikte groep een belangrijke rol. De grammatica van de creooltalen uit het Caraïbisch gebied, zoals het Haitiaans en het Sranan, lijkt in sommige opzichten heel erg op die van talen in West Afrika, zonder dat er evenredig veel woorden uit die talen zijn overgenomen. Het is eerder zo dat de woordenschat van één taal, bijvoorbeeld een Europese koloniale taal, wordt gekoppeld aan de grammatica van een andere taal, bijvoorbeeld een West-Afrikaanse taal. De zin in (17) uit het Sranan bevat constructies die erg doen denken aan sommige talen uit West-Afrika:

Sranan

- (17) Na kon Roy ben tyari Sjori kon?
 is komen Roy *verleden tijd* dragen George komen
 'Bracht Roy George hierheen?'

Binnen één zin is er een keten van verba: *kon* ('komen') . . . *tyari* ('dragen') . . . *kon* ('komen'), die samen 'hierheen brengen' betekent. Dit soort werkwoordketens komt in veel talen in West-Afrika én in Caraïbische creooltalen voor. Hetzelfde geldt voor werkwoordherhaling: om een bepaald aspect van de handeling te benadrukken wordt het werkwoord vóór de zin én nog eens in de zin zelf genoemd. Om te benadrukken dat de handeling hierheen plaatsvindt, wordt in (17) het werkwoord *kon* ('komen') herhaald. De constructie is letterlijk ongeveer te omschrijven als: 'Is het *komen* dat Roy George dragen kwam?' ('Is het *hierheen* dat Roy George bracht?'). In de ontstaansgeschiedenis van creooltalen speelt het proces van **relexificatie** een belangrijke rol: de oorspronkelijke grammatica blijft behouden, maar de woordenschat wordt vervangen. Er kan, los van processen van pidginisatie en creolisatie, ook in andere gevallen relexificatie optreden, namelijk daar waar er sprake is van een grootscheepse lexicale ontleening.

Sommige nieuwe talen zijn minder 'origineel' dan creooltalen, maar lijken eerder een licht vereenvoudigde versie van een taal, buiten het gebied van oorsprong gebruikt. Een dergelijke nieuwe taalvariëteit ontstaan uit het contact tussen verschillende dialecten van diezelfde taal, waarbij vaak allerlei oorspronkelijke dialectverschillen verdwenen zijn, wordt een **koine** genoemd (van het Griekse woord voor 'gemeenschappelijk'). Het Afrikaans in Zuid-Afrika, ontstaan uit allerlei Nederlandse dialecten, heeft eigenschappen van een koine,

hoewel ook het Nama, de taal van de Hottentotten, een belangrijke rol heeft gespeeld bij het ontstaan van het Afrikaans. Een ander voorbeeld van een koine vormt het Sarnami, de taal van de Hindoestanen uit Suriname, ontstaan uit allerlei met elkaar verwante Noord-Indiase talen.

Met deze bespreking over het ontstaan van nieuwe talen – een zeker tegenwicht tegen de gesignaleerde verdwijning van talen – sluiten we dit hoofdstuk, en daarmee ook dit boek af.

Samenvatting

Veel gemeenschappen in de wereld worden gekenmerkt door **tweetaligheid**: mensen gebruiken in het dagelijks leven meer dan één taal. Dit is het centrale thema in dit hoofdstuk. Tweetalige gemeenschappen worden vaak gekenmerkt door **diglossie**, waarbij de twee talen, een hoge en een lage variëteit, in verschillende omstandigheden worden gebruikt. Een **lingua franca** kan functioneren als contacttaal tussen mensen met verschillende moedertalen.

Taalgemeenschappen kunnen veranderingen ondergaan, leidend tot **taalverschuiving**, **taalverlies**, **taalerosie**, en uiteindelijk **taaldood**, of juist tot **taalbehoud**. Wat het resultaat is, hangt deels samen met de **taalpolitiek** en het taalbeleid van de overheid, bijvoorbeeld in het tweetalig onderwijs voor kinderen die een minderheidstaal spreken. Tweetalig onderwijs krijgt vaak de vorm van een **transitioneel programma**, waarin aanvankelijk de minderheidstaal voertaal is, en later de nationale of meerderheidstaal.

Meertaligheid uit zich natuurlijk vooral in de alledaagse interactie. Belangrijk is dan de **taalkeuze**. Ook worden de talen door elkaar gebruikt. Dit leidt dan tot **codewisseling**. In situaties van taalcontact treedt er ook taalbeïnvloeding op, met name in de vorm van **leenwoorden**, **leensamenstellingen** (waarbij een deel van een samenstelling uit een andere taal komt) en **leenvertalingen**. Aan de basis van dit soort beïnvloeding staat **interferentie**: het incidenteel gebruiken van een vorm uit de ene taal terwijl de andere gesproken wordt.

Tenslotte kunnen er ook nieuwe taalvormen opkomen: **creooltalen**, die ontstaan uit **pidgins** of via processen als **relexificatie**. Creooltalen moeten onderscheiden worden van **koines**, een nieuwe taalvariëteit die is ontstaan uit het contact tussen verschillende dialecten van een taal, buiten de taalgemeenschap waar die taal oorspronkelijk werd gesproken.

Opgaven

1. Noem zeven veel gesproken talen in Nederland. *NL, Fries, Surinaam, Sarnami, Papiamentse, Moeder-Nederlands, Turks, Koerdisch, Arabisch, Nijl, Jor, Tamaazight (Marokkaans),*
2. Is er in Friesland sprake van diglossie? En hoe is dat in een dialectsituatie? *Twee variëteit, diglossie*
3. Veel talen van inheemse volken sterven uit en worden vervangen door dominante talen uit hetzelfde gebied. Probeer mogelijke nadelen en voordelen van dit proces voor de sprekers aan te geven, en voor de mensheid in het algemeen. *N-jammer, verlies, v-voortaanbaarheid, grotere mogelijkheden*
4. Kan je twee voorbeelden noemen van taalpolitiek van de Nederlandse overheid, waarbij één voorbeeld betrekking heeft op het Nederlands en het andere op tweetaligheid, met name de positie van minderheidstalen.
5. Veel kinderen spreken van huis uit niet de taal die op school wordt gebruikt. Welke argumenten worden er aangedragen om een transitioneel tweetalig onderwijsprogramma voor zulke kinderen te rechtvaardigen? *allebei talen kunnen spreken en schrijven kunnen lessen beter volgen kloof school-thuis kleiner*

allebei talen kunnen spreken en schrijven kunnen lessen beter volgen kloof school-thuis kleiner

echt

22

6. Veel jongeren in Nederland gebruiken in hun onderlinge taal woorden en uitdrukkingen uit andere talen, bijvoorbeeld in de volgende zin:

Woelah, man, ik heb helemaal geen doekoe.
'Ik zweer het je, man, ik heb helemaal geen geld.'

Hierin is *woelah* uit het Arabisch afkomstig en *doekoe* uit het Sranan. Is hier nu sprake van codewisseling of (lexicale) interferentie?

7. Zijn Engelse leenwoorden altijd goed in te passen in het Nederlands? Maak eens verleden-tijdsvormen van een aantal Engelse werkwoorden als *to save*, *to delete* en *to check*. *problem*

8. In opdracht (6) stond een zinnetje uit die vorm van jongerentaal die wel *straattaal* wordt genoemd. Hieronder volgt nog een voorbeeld.

Ik ga nieuwe patas buyen.
'Ik ga nieuwe schoenen kopen.'

Hier is *patas* overgenomen uit het Sranan en *buyen* uiteraard van het Engelse *to buy*.

Zou je straattaal een soort creooltaal kunnen noemen? *nee, geen moedertaal, ook niet uit pidgin ontstaan*

||
varieteit v/h Ndl's

Zelftoets

1. Wat is het verschil tussen de begrippen diglossie en tweetaligheid? *taal lagere status evenwicht*
2. Wat is het verschil tussen taalverschuiving en taalverlies? *in minder situaties*
3. Wat is een transitioneel tweetalig onderwijsprogramma? *beginnen in moedertaal, steeds meer 2. taal*
4. Waardoor wordt taalkeuze beïnvloed? *onderwerp, toegesproken taal, plaats (situationale fact)*
5. Wat is het verschil tussen een leenwoord en een leenvertaling? *vertaald*
6. Wanneer wordt een pidgin een creooltaal? *moedertaal*
7. Wanneer is er sprake van relexificatie? *grammatica blijft, woordenschat komt uit de andere taal (of ontleening)*
8. Wat is een lingua franca? *universale contacttaal tussen andere moedertalen*

Verantwoording en verder lezen

Inleidende boeken over tweetaligheid en creolistiek zijn Appel en Muysken (1987), Romaine (1995), Arends et al. (1994), Edwards (1994). Baker en Price Jones (1998) bieden een breed, encyclopedisch overzicht van tweetaligheid. Codewisseling is het centrale thema van Milroy en Muysken (1995). De onderwerpen die in dit hoofdstuk aan de orde zijn geweest, worden daarin uitvoeriger besproken. Informatie over in Nederland gesproken talen is te vinden in De Ruiter (1991) en Dorren (1999). Appel (1986) bevat artikelen over etnische minderheden in Nederland, met betrekking tot taal en onderwijs. De Turks-Nederlandse voorbeelden zijn ontleend aan het werk van Backus (1992, 1996). Het taalgebruik van diskjockeys op de radio werd beschreven door Marieke Valstar in een niet gepubliceerd werkstuk. Andere voorbeelden van interferentie komen uit werk van Crama en Van Gelderen (1984).

communiceer mogelijkheden beperkt, CI

al niet meer → herwaarding