



Een onderzoek naar het didactische effect van 'Het is te doen!' bij de lidwoordverwerving van tweedetaalleerders

Annemieke (J.W.M.) de Boer (s10476376)

Begeleider: dr. H.A.K. Klatter-Folmer

Abstract

Research literature shows that article acquisition is very complex for second language learners. For the second language learners who settle permanently in the Netherlands, the correct use of the articles is of great importance because these second language learners are judged in society on their language production. Current research measures the effect of the didactic method of the educational publication 'Het is te doen!'. By means of an open book test using a pre-measurement and a post-measurement, the effect of a step-by-step plan and a personal word list was measured among second language learners. From the research literature and based on the results of one respondent, it is concluded that the didactic method of 'Het is te doen!' has a positive effect on article acquisition in second language learners. It also appears that the presence of an article system in the mother tongue and the length of the stay in the Netherlands influence the degree of this positive effect.

Keywords: *articles, article system, second-language acquisition, educational edition, duration of stay, native language*

Dankwoord

Mijn master thesis betreft een onderzoek naar het effect van de didactische werkwijze van ‘Het is te doen!’ bij de lidwoordverwerving van tweedetaalleerders. Tweedetaalverwerving is een mooi onderwerp en ik ben blij dat ik door middel van mijn eigen onderzoek weer meer kennis en ervaring heb opgedaan.

Helaas verliep het proces anders dan van tevoren voorgesteld. Door Covid-19 was het niet mogelijk om het onderzoek ook daadwerkelijk bij een groep respondenten uit te voeren. Daardoor duurde het allemaal wat langer, maar uiteindelijk ben ik tevreden met het eindresultaat.

Zonder de begeleiding van mijn thesisbegeleider dr. H.A.K. Klatter- Folmer was het eindproduct niet tot stand gekomen. Ik wil haar hartelijk bedanken voor de fijne begeleiding, het geduld, de opbouwende feedback en al haar voorstellen waarmee ik telkens weer aan de slag kon.

Annemieke de Boer

April 2021

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1: Theoretisch kader	4
1.1 Tweedetaalverwerving	4
1.2 Factoren van invloed op T2-verwerving.....	5
1.3 Didactische benaderingen.....	12
1.4 Theorieën over T2-verwerving	14
1.5 Grammatica	17
1.6 Lidwoordensysteem	19
1.7 Verwerving lidwoordensysteem door tweedetaalleerders	23
1.8 Probleemstelling	29
Hoofdstuk 2: Methode.....	30
2.1 Participanten.....	30
2.2 Design.....	31
2.3 Procedure	31
2.4 Materiaal	33
2.5 Analyse.....	34
Hoofdstuk 3 Resultaten	35
3.1 Verwachte resultaten Hypothese 1.....	35
3.2 Verwachte resultaten Hypothese 2.....	38
3.3 Verwachte resultaten Hypothese 3.....	40
3.4 Verwachte resultaten invloed algemene taalvaardigheid.....	41
3.5 Verwachte resultaten vragenlijst.....	42
Hoofdstuk 4: Conclusie	43
Hoofdstuk 5: Discussie	44
Referenties	46
Bijlages	49
Bijlage A.....	49
Bijlage B.....	50
Bijlage C.....	51
Bijlage D.....	54
Bijlage E.....	56
Bijlage F.....	75

Hoofdstuk 1: Theoretisch kader

In het eerste hoofdstuk wordt het proces dat een tweedetaalleerder doorloopt besproken. Allereerst worden diverse beïnvloedende factoren uitgelicht. Daarnaast worden didactische benaderingen en linguïstische theorieën besproken die invloed kunnen hebben op en samenhangen met de tweedetaalverwerving; het wordt duidelijk dat de verschillende opvattingen niet overeenkomen, maar elkaar wel kunnen aanvullen. Vervolgens wordt er toegewerkt naar een specifiek en veelbesproken onderdeel van de tweedetaalverwerving, namelijk de betekenis en de rol van grammatica. Aangezien de verwerving van het lidwoordensysteem in dit scriptieonderzoek centraal staat, wordt aansluitend de relatie tussen genoemde onderdelen en het lidwoordensysteem benoemd. Het lidwoordensysteem is een belangrijk onderdeel van de Nederlandse grammatica. De drie lidwoorden *de*, *het* en *een* vormen belangrijke bouwstenen van het Nederlands. Voor tweedetaalleerders is dit een lastig te verwerven en te gebruiken systeem. Een goede didactische werkwijze is noodzakelijk voor het verwerven van het lidwoordensysteem.

1.1 Tweedetaalverwerving

Tweedetaalverwerving (T2-verwerving) is de verwerving van een taal nadat de verwerving van de moedertaal al gestart is. De moedertaal hoeft daarbij niet geheel verworven te zijn. De leeftijd waarop iemand begint met het verwerven van een andere taal dan de moedertaal maakt een aanzienlijk verschil. Dit wordt de *age of onset of acquisition (AOA)* genoemd (Meisel, 2009). Zo is er een verschil tussen *simultane en successieve tweedetaalverwerving*. Een kind verwerft talen simultaan als de moedertaal en de andere talen tegelijkertijd worden verworven vanaf de geboorte. Een taal wordt successief verworven als iemand de taal later leert dan de moedertaal (Appel & Vermeer, 1994; Unsworth, 2013). De grens tussen simultane en successieve tweedetaalverwerving is ongeveer tussen de acht en tien jaar oud. Dit onderscheid maakt ook het verschil tussen *taalverwerving* en een *taal leren* duidelijk. Een taal verwerven gebeurt onbewust zoals bij de moedertaal en een taal leren is een bewust proces. Een taal kan geleerd worden in een omgeving waar een andere taal dominant is dan de moedertaal die iemand beheerst. In dit geval wordt er gesproken over het leren van een *tweede taal*. Een taal kan ook geleerd worden als een *vreemde taal*: dit gebeurt in een omgeving waarin de desbetreffende taal niet standaard wordt gesproken. Tot slot wordt er nog verschil gemaakt tussen *gestuurde en ongestuurde taalverwerving*. Gestuurde taalverwerving wordt mogelijk

gemaakt door onderwijs en ongestuurde taalverwerving is een natuurlijk proces zoals de moedertaal op natuurlijke wijze wordt verworven (Hulstijn, 2012).

In dit scriptieonderzoek staat Nederlands als tweede taal (NT2) centraal. Dit vak wordt gegeven aan anderstaligen en is onderdeel van het Nederlandse taalgebied. Voor het scriptieonderzoek wordt de didactische aanpak van de educatieve uitgave ‘Het is te doen!’ (Hoefnagel, 2008) geëvalueerd. Dit is een uitgave voor onderwijs aan anderstaligen die Nederlands leren en er is dus sprake van gestuurde taalverwerving. Ten gevolge van de coronacrisis kon slechts één participant aan dit scriptieonderzoek deelnemen in plaats van de grotere groep die was geselecteerd. De participant die meedoet aan het scriptieonderzoek leert Nederlands als een tweede taal aangezien de participant na migratie in een omgeving leeft waarin Nederlands de standaardtaal is. Daarnaast is er sprake van successieve taalverwerving, want de participant is een volwassen leerder en is de leeftijdsgrens voorbij die geldt voor simultane taalverwerving. In het vervolg van dit onderzoek wordt gebruikgemaakt van de begrippen T2 en T2-leerders om tweedetaalverwerving en leerders aan te duiden die een tweede taal leren. Specifiek voor het Nederlands worden deze termen omschreven met NT2 en NT2-leerders.

In de volgende paragraaf wordt allereerst besproken welke factoren invloed hebben op de tweedetaalverwerving: omgevingsfactoren en sociale en individuele factoren zorgen voor variatie binnen tweedetaalleerders.

1.2 Factoren van invloed op T2-verwerving

Iedere T2-leerder is uniek en niemand leert een taal volgens hetzelfde proces. In het onderwijs heb je derhalve te maken met verschillende ‘typen’ T2-leerders. De variatie binnen de groep T2-leerders is groot en kan uiteenlopen van het leertempo tot de resultaten en het eindpunt dat ze (kunnen) bereiken. In verschillende onderzoeken komen deze individuele verschillen tussen (N)T2-leerders naar voren (Skehan, 1991; Dörnyei, 2014). Er zijn diverse factoren die van invloed zijn op deze verschillen. Deze factoren kunnen betrekking hebben op een individuele dimensie, maar ook op een sociale dimensie. De sociale dimensie is gerelateerd aan omgevingsgebonden factoren waarmee de T2-leerder geconfronteerd wordt. De individuele en de sociale dimensie zijn nauw met elkaar verbonden. Zo kunnen individuele factoren invloed hebben op de sociale factoren en omgekeerd. Overigens betekent het niet dat deze factoren een causale relatie hebben met de verwerving van een tweede taal; er is vooral sprake van een samenhang. De belangrijkste factoren die uit onderzoeken naar voren komen en die van invloed kunnen zijn op de T2-verwerving worden in het vervolg van deze paragraaf uiteengezet.

1.2.1 Leeftijd en de sensitieve periode

Onderzoek toont aan dat wanneer op jonge leeftijd wordt begonnen met een tweede taal leren, er een hoger niveau wordt bereikt dan wanneer op latere leeftijd wordt begonnen (Bialystok, 1997). Er is echter geen sprake van een sneller verloop van de T2-verwerving bij jongeren, wel bij volwassenen. Ook komen volwassenen in aanraking met meer complexe situaties waar hogere taaleisen worden gesteld dan kinderen. Daarnaast bevinden kinderen zich meer in een omgeving waar de doeltaal wordt aangeboden.

Het verschil met betrekking tot het eindniveau tussen vroege en late taalleerders wijdt Lenneberg (1967) aan een kritische periode, de zogeheten *critical period hypothesis (CPH)*. De hypothese voorspelt dat talen alleen op moedertaalniveau geleerd kunnen worden binnen deze kritische periode. Lenneberg veronderstelt een verband tussen de leeftijd waarop je begint met een taal leren en de mate waarin je een taal verwerft. De kritische periode verloopt volgens Lenneberg tot aan de puberteit en begint wanneer een kind twee jaar oud is. Dit is het moment waarop volgens Lenneberg het brein voldoende gegroeid is. Hij heeft zijn hypothese gebaseerd op onderzoeken naar de functies van de twee hersenhelften. De linkerhersen helft is verantwoordelijk voor taalfuncties. Lenneberg heeft deze hersenhelft bestudeerd bij mensen met hersenschade en concludeert dat de taalverwerving moet plaatsvinden voordat de cerebrale lateralisatie is voltooid (Lenneberg & Lenneberg, 2014). Dat is de ontwikkeling van de dominante hersenhelft voor specifieke functies, dus de toewijzing van functies aan de linker- of rechterhersen helft. Het proces van lateralisatie van de hersenhelften is voltooid bij de puberteit. Indien een taal later wordt verworven, wordt het onmogelijk gemaakt om een taal op moedertaalniveau te kunnen leren; wel kan een redelijk niveau bereikt worden. Vanaf de puberteit verloopt het proces van tweedetaalverwerving moeizamer (Lenneberg & Lenneberg, 2014).

Door de jaren heen is er veel kritiek op de hypothese van Lenneberg ontstaan. Veel onderzoekers vinden een 'kritische periode' te vast en onkrachten elementen waarop Lenneberg zijn hypothese heeft gebaseerd. Ten eerste blijkt uit later onderzoek dat het eindpunt van lateralisatie van de hersenen veel vroeger aanwezig is (Everts et al., 2009). Daarnaast is onderzoek gedaan waaruit blijkt dat er mensen zijn die in staat zijn om na de puberteit een tweede taal wel op moedertaalniveau te kunnen beheersen. Om genoemde redenen wordt de kritische periode van Lenneberg niet meer gesteund, maar wordt er uitgegaan van een sensitieve periode. Deze sensitieve periode verklaart de verschillen tussen vroege en late taalleerders en loopt tot het einde van de puberteit. Na de puberteit neemt de plasticiteit van de hersenen

namelijk af. Door deze afname van de plasticiteit van de hersenen zijn bijvoorbeeld NT2-leerders niet in staat om abstracte constructies zoals bijvoorbeeld ‘er’ en het woordgeslacht volledig te beheersen (Bossers, Kuiken & Vermeer, 2015; Birdsong, 2018).

Cognitieve factoren staan ook in relatie tot leeftijd. Oudere kinderen zijn beter in staat om bepaalde taken analytisch te benaderen. Dit geeft oudere kinderen een voorsprong in het onderwijs. Ook wordt verondersteld dat kinderen meer taalaanbod krijgen dan volwassenen en dat de attitude van kinderen en volwassenen verschilt tegenover het leren van een T2. Het leeftijdsverschil maakt dat kinderen tweedetaalverwerving als vanzelfsprekend ervaren en dat volwassenen door migratieachtergrond of andere factoren een meer negatieve of afwachtende attitude hebben (Appel & Vermeer, 1994; Gardner, 2010).

1.2.2 Verblijfsduur

Des te langer de verblijfsduur van een leerder, des te hoger het eindniveau dat kan worden bereikt. Voor met name de oudere leerder kan er echter een plafondeffect optreden waarbij er geen progressie meer lijkt te zijn (Bossers, Kuiken & Vermeer, 2015; Al-Shormani, 2013). Dit geldt voor de leerder die weinig tot geen contacten heeft. Dit proces wordt ook wel fossilisatie genoemd. Als bijvoorbeeld de grammatica gefossiliseerd is, betekent dit dat er over een langere periode grammaticale structuren voorkomen die afwijken van de grammaticale structuren van de doeltaal die geleerd moet worden (Selinker & Lakshmanan, 1992; Nozadze, 2002). In onderwijssituaties lijkt een plafondeffect wel voor te komen, maar er wordt uitgegaan van stagnatie in plaats van fossilisatie. T2-leerders kunnen meer tijd nodig hebben om bepaalde stappen in het leerproces te nemen.

1.2.3 Eerstetaalverwerving en vooropleiding

De taal waarvan de verwerving voor het derde levensjaar start wordt benoemd als eerste taal of moedertaal (Sinha, Banerjee, Sinha, & Shastri, 2009). Onderzoek van bijvoorbeeld Karim en Nassaji (2013) toont aan dat de eerste taal invloed heeft op de schrijfvaardigheid in een tweede taal. Ook hebben veel T2-leerders moeite met het herkennen en uitspreken van klanken in een tweede taal die niet in hun moedertaal voorkomen en dus voor hen onbekend zijn. Problematisch zijn bijvoorbeeld klankverschillen die ook voor betekenisverschillen zorgen en niet als zodanig worden waargenomen (Fatemi, Sobhani & Abolhassan, 2012). T2-leerders passen taalstructuren toe uit de eerste taal en als deze niet overeenkomen met de doeltaal kan er dus incorrect taalgebruik ontstaan. Ook de beheersing van de eerste taal lijkt een rol te spelen. Kinderen van wie de eerste taal een ondergewaardeerde taal is, ontwikkelen onvoldoende een

niveau van Cognitief Academische Taalvaardigheid (CAT). Daardoor wordt ook in de tweede taal de CAT niet gestimuleerd en blijft deze onderontwikkeld (Cummins & Swains, 1986). Dit is met name problematisch in het onderwijs, waar CAT essentieel is.

Het generaliseren van resultaten van onderzoeken met betrekking tot de invloed van de eerste taal op de tweede taal is complex, aangezien niet alle talen een overeenkomend schrift- en klanksysteem hebben. Het Mandarijn en Kantonees zijn bijvoorbeeld toontalen waarbij de betekenis van een woord kan veranderen door verschillende toonhoogtes.

Een factor die wel duidelijk aantoonbare invloed heeft, is de vooropleiding van T2-leerders. Hoger opgeleiden leren aanzienlijk sneller dan lager opgeleiden, omdat zij onderwijs hebben genoten en hebben leren lezen en schrijven in hun eerste taal. Deze T2-leerders kunnen naast de visuele input ook schriftelijke input inzetten. Daarnaast hebben ze leerstrategieën verworven die gehanteerd kunnen worden bij de tweedetaalverwerving. Bij lager opgeleiden ontbreken dergelijke vaardigheden die van belang zijn voor een goede basis. Bovendien stimuleert het gebrek aan dergelijke vaardigheden een negatief zelfbeeld onder deze groep leerders. Vooral de groep analfabeten die nooit heeft leren lezen en schrijven ondervinden moeite met het leren van een tweede taal. De anders-analfabeten hebben een eerste taal zonder Latijns schrift en de semi-alfabeten zijn wel geletterd maar ondervinden problemen om deze geleerde kennis daadwerkelijk toe te passen (Bossers, Kuiken & Vermeer, 2015; Young-Scholten, 2013).

1.2.4 Taalaanleg en intelligentie

Taalaanleg is een talent voor het leren van vreemde talen waardoor er variatie ontstaat tussen leerders. Hierdoor kan een individu sneller en beter een taal leren dan een andere persoon met minder taalaanleg. Taalaanleg gaat met name samen met gestuurde taalverwerving en wordt door Dörnyei gedefinieerd als ‘een verscheidenheid aan cognitieve factoren en de capaciteit om een vreemde taal te leren’ (Dörnyei, 2014). Door Carroll wordt taalaanleg omschreven met vier componenten (Carroll & Sapon, 1959). Deze componenten kunnen worden gekoppeld aan vaardigheden: klanken herkennen, identificeren en onthouden; grammaticale functies in verschillende contexten herkennen; linguïstische patronen uit nieuwe contexten afleiden; en tot slot de vaardigheid om in korte tijd veel associaties te kunnen leren. De vier vaardigheden vereisen dus kennis van de fonetiek plus de grammatica en doen een beroep op het taalleervermogen en het geheugen. Samen met Sapon heeft Carroll een test ontwikkeld om de taalaanleg te kunnen meten: de *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. De test beoogt te meten met welke snelheid en in welke mate iemand een tweede taal kan leren (Carroll & Sapon, 1959). De kritiek op de test is echter dat de *MLAT* in principe de cognitieve vaardigheid van

leerders meet en dat er eigenlijk hetzelfde wordt gemeten als met cognitieve vaardigheidstesten waardoor er geen ‘samenhang’ geconcludeerd mag worden (Ellis, 2015). Dergelijke lastig te interpreteren testen tonen aan dat taalaanleg vrij abstract is en moeilijk te meten. Naast een ‘talenknobbel’ kan taalaanleg ook betrekking hebben op het omgaan met taalleerstrategieën. Tot slot kan taalaanleg omschreven worden als de vaardigheid om contact met anderen te leggen, door Brown (2007) omschreven als *willingness to communicate*.

Taalaanleg kan ook worden gezien als een vorm van of samengaan met intelligentie. De Brit Christopher Taylor zou het bewijs kunnen vormen dat iemand niet intelligent hoeft te zijn om een tweede taal te leren. Deze jongen had het Savant syndroom, een autistische stoornis met bijzondere vermogens. Christopher was zwakbegaafd, maar had wel een groot talent om talen te leren (Grover, 2015). Anderzijds lijkt de intelligentie van Koningin Maxima wel bij te dragen aan haar goede en snelle verwerving van het Nederlands. Er lijkt dus een relatie aanwezig te zijn tussen taal en intelligentie. De intelligentie speelt met name een rol bij gestuurde taalverwerving wanneer er taalvormen worden bestudeerd, woordvormen moeten worden onthouden en cognitief moeilijke taken en taken zonder veel sturing moeten worden uitgevoerd (Linck, Osthus, Koeth & Bunting, 2014).

Bovenstaande bespreking laat het verschil zien tussen de Dagelijks Algemene Taalvaardigheid (DAT) en de Cognitief Academische Taalvaardigheid (CAT). Christopher Taylor sprak met name veel verschillende talen op het DAT-niveau. De relatie tussen taalvaardigheid en intelligentie komt dan ook met name naar voren bij de taalvaardigheid op CAT-niveau (Claessen, 2017).

1.2.5 Taalaanbod en taalcontact

De taalomgeving is bepalend voor de hoeveelheid input die een T2-leerder ontvangt. Een rijke input is belangrijk om taal te herkennen en te leren. De kwaliteit van het taalaanbod is echter niet altijd voldoende. Het taalaanbod moet namelijk aansluiten bij het niveau en de wensen van de T2-leerder. Als het taalaanbod inhoudelijk niet wordt begrepen, kan de T2-leerder dit ook niet verwerven of als het niveau te laag ligt, is er geen sprake van een situatie waarin geleerd wordt. Daarnaast vraagt een succesvolle taalverwerving om interactie. Een T2-leerder moet initiatief tonen om gebruik te maken van het taalaanbod, zodat er daadwerkelijk een vorm van taalcontact ontstaat. Als er geen of onvoldoende taalaanbod is, wordt een taal leren door ongestuurde taalverwerving onmogelijk gemaakt (Appel & Vermeer, 2014). Taalcontact is van belang binnen het onderwijs, maar de doeltaal moet ook gebruikt worden in situaties buiten het onderwijs (Siegel, 2009; Richards, 2015). Het taalaanbod en het taalcontact zijn samengevat

binnen de outputhypothese van Swain (1985). Deze hypothese onderstreept het belang van taaloutput naast taalaanbod. De taalproductie bevordert het taalverwervingsproces, stimuleert automatisering en zorgt voor input met betrekking tot ontbrekende taalkennis (Russel, 2014).

1.2.6 Onderwijs en instructie

Onderwijs en instructie kunnen invloed uitoefenen op het tempo waarmee de anderstalige leert en op het eindniveau dat wordt bereikt (Plonsky, 2011). Ten eerste kan er een leeromgeving gecreëerd worden waarin didactische werkvormen en leerstof passend worden gemaakt bij de T2-leerder, zodat, met het oog op de outputhypothese, de T2-leerder voldoende taalaanbod krijgt maar ook zelf taal produceert waardoor interactie ontstaat. Daarnaast kan het onderwijs bijdragen aan het geven van feedback. Geen enkele T2-leerder doorloopt het taalverwervingsproces zonder fouten te maken. Het is van belang dat de T2-leerder feedback ontvangt van medecursisten en van docenten. Het gaat hierbij zowel om directe als indirecte feedback en het proces van formatief leren staat centraal (Vermeer, 2010; Li, 2010).

Bovendien kan het onderwijs ook een grote bijdrage leveren aan het leren en trainen van leerstrategieën zoals compensatiestrategieën, geheugenstrategieën, cognitieve strategieën, sociale strategieën en metacognitieve strategieën. T2-leerders kunnen met deze strategieën zelfstandig hun taalverwervingsproces stimuleren en de taalvaardigheid vergroten. Naast deze strategieën moeten T2-leerders gewezen worden op het belang van reflectie vanuit de docent en zelfreflectie. De combinatie van (zelf)reflectie en leerstrategieën zorgt ervoor dat T2-leerders een zelfsturend vermogen ontwikkelen (Bossers, Kuiken & Vermeer, 2015).

1.2.7 Tot besluit: relatie met het lidwoordensysteem

De hierboven besproken factoren kunnen invloed uitoefenen op de verwerving van het lidwoordensysteem. Kinderen met Nederlands als moedertaal verwerven het lidwoordensysteem in verschillende fases. Allereerst produceren kinderen alleen kale nomina. In de tweede fase worden de nomina voorafgegaan door een schwa-element, dat is de uitspraak van een stomme 'e'. Deze schwa kan beschouwd worden als het onbepaalde lidwoord *een*. In de derde fase wordt ook het bepaalde lidwoord *de* gebruikt. Het kind gebruikt dit lidwoord voor zowel onzijdige als niet-onzijdige nomina. Daarnaast wordt het lidwoord *het* gebruikt, maar is er sprake van overgeneralisatie van *de*. In de laatste fase is het gehele lidwoordensysteem verworven, het kind is dan tenminste zes jaar oud. Kinderen met het Nederlands als moedertaal ondervinden problemen bij het gebruik van lidwoorden doordat ze syntactische eigenschappen van het woordgeslacht en lexicale eigenschappen van het nomen moeten leren kennen.

Vanwege het verschil in frequentie van de lidwoorden *de* en *het*, verwerft een kind eerder het veel voorkomende *de* (Hulk & Cornips, 2006b; Keij et al., 2012).

Voor meertalige kinderen geldt dat het proces van de verwerving van het lidwoordensysteem redelijk overeenkomt maar langer duurt (Keij et al., 2012). Daarnaast vindt er overgeneralisatie plaats van zowel *de* als *het*, in tegenstelling tot eentalige kinderen die alleen *de* overgeneraliseren (Unsworth, 2007). De leeftijd waarop wordt begonnen met de verwerving en de kwantiteit plus kwaliteit van het taalaanbod kunnen beide positief bijdragen (Cornips & Hulk, 2008).

Wat betreft tweedetaalverwerving van het Nederlands door volwassenen begint de verwerving tevens met een fase waarin het woordgeslacht niet wordt ingezet. Vervolgens wordt alleen het lidwoord *de* gebruikt en het lidwoord *een* komt beperkt voor. In de derde fase wordt het lidwoord wel altijd geproduceerd, maar komt *het* in veel gevallen niet voor wanneer het wel vereist is tenzij het hoogfrequente onzijdige nomina betreft. Het grootste deel van de volwassen tweedetaalleerders van het Nederlands verwerft het Nederlandse woordgeslacht en lidwoordensysteem niet volledig en kan geen onderscheid maken tussen *de* en *het* (Blom, Poliřenská & Weerman, 2008). Daarnaast heeft Ullman (2001) met zijn *Declarative/Procedural model* aangetoond dat het gebruik van twee verschillende geheugensystemen wordt beïnvloed door leeftijd. Hij veronderstelt met dit model dat leerders die voorbij de sensitieve periode zijn, moeite hebben met het gebruik van het procedurele geheugen en de neiging hebben om te schakelen naar het declaratieve geheugen.

De leeftijd van een anderstalige lijkt van invloed te zijn op de verwerving van het lidwoordensysteem. Er kan zoals genoemd een plafondeffect optreden bij latere leerders. Wel maakt de verblijfsduur verschil in hoeverre het woordgeslacht is verworven en in welke fase van deze verwerving de leerder zich bevindt (Birdsong, 2018).

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar de transfer van eigenschappen uit de moedertaal op de tweede taal. Zo hebben Sabourin et al. (2006) onderzoek gedaan onder volwassen sprekers van het Duits, Engels en een Romaanse taal. Het eerste experiment betrof het toewijzen van het juiste woordgeslacht in het Nederlands. Alle participanten slaagden hier ruimschoots in, maar er werd wel meer precisie gevonden bij participanten met de moedertaal waarbij grammaticaal geslacht aanwezig is. Het tweede experiment betrof de relatie tussen nomina en relatieve voornaamwoorden. De resultaten tonen een aanzienlijk verschil waarbij de Duitse sprekers beter presteren. Op basis van dit onderzoek is geconcludeerd dat de verwerving van het lidwoordensysteem in een tweede taal meer wordt beïnvloed door morfologische

eigenschappen van het woordgeslacht die overeenkomen in de moedertaal en de tweede taal (Sabourin, Stowe & De Haan, 2006).

1.3 Didactische benaderingen

In het T2-onderwijs zijn verschillende benaderingen met betrekking tot het taalonderwijs en de didactiek mogelijk. Benaderingen zijn manieren om een taal te leren en te onderwijzen. Technologische en maatschappelijke ontwikkelingen en inzichten in taalleren en taalonderwijs hebben geresulteerd in de volgende benaderingen (Appel & Vermeer, 1994; Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015).

1.2.6 Grammatica-vertaalbenadering

Leergangen die gebaseerd zijn op de grammatica-vertaalbenadering focussen op het zich eigen maken van de grammatica. De grammaticaregels en losse woorden en zinnen worden expliciet geleerd. Het onderwijs is gericht op het vertalen van schriftelijke teksten op basis van de geleerde grammaticaregels. Deze manier van onderwijs is gebaseerd op het onderwijs van het Grieks en Latijn, waarbij de taal voornamelijk geleerd werd om schriftelijke teksten te kunnen vertalen. Met de grammatica-vertaalbenadering wordt er geleerd en gesproken over de doeltaal in de eigen moedertaal. Het is een abstracte en analytische benadering van een taal.

1.2.7 Directe methode

Als reactie op de grammatica-vertaalbenadering pleitte Wilhelm Viëtor (1882) voor taalonderwijs waarbij meer aandacht is voor gebruik van de taal, onderwijs in de taal, communicatie en inductief leren. Hierdoor ontstond een directe methode van taalonderwijs waarbij rechtstreeks contact was met de taal zonder vertalingen. De moedertaal heeft bij de directe methode minder invloed, omdat cursisten worden ondergedompeld in de doeltaal. Hierbij is woordenschat erg belangrijk voor de ontwikkeling van de receptieve vaardigheden.

1.2.8 Audio-linguale benadering

De audio-linguale benadering houdt zich in tegenstelling tot de grammatica-vertaalbenadering veel bezig met mondelinge interactie. Het uitgangspunt van deze benadering zijn natuurlijke dialogen, maar de ordening van de leerstof plus de oefeningen zijn grotendeels grammaticaal. De nadruk ligt dan ook op de uitspraak en zinspatronen en op correcte taalvormen. De benadering ziet een taal als een systeem van structuren en elementen die met elkaar verbonden zijn.

1.2.9 Communicatieve benadering

De communicatieve benadering is ontstaan vanwege de nadruk op de grammatica van de audio-linguale en de grammatica-vertaalbenadering en bouwt voort op de directe benadering. Interactie bleek een belangrijk element in het taalonderwijs. Kennis van de doeltaal wordt ondergeschikt aan de vaardigheid om in de doeltaal te kunnen communiceren. Linguïstische structuren zijn minder belangrijk voor het taalonderwijs, maar communicatieroutines en taalhandelingen vormen de kern. Een leerder leert de taal door natuurlijk te communiceren en ook door kennis van taalvormen en taalregels voor het gebruik van de taal op te doen. Aan grammaticaregels wordt apart aandacht besteed. In het onderwijs worden communicatieve benaderingen vaak ondersteund door de oefeningentypologie van Neuner verwerkt in het ABCD-model. Deze oefeningentypologie beschrijft de ideale opbouw van oefeningen in het communicatieve taalonderwijs. Het model onderscheidt vier fasen die opgebouwd zijn van receptief, via reproductief naar productief. De oefeningen zelf zijn opgebouwd van gesloten naar open en van voorspelbaar naar onvoorspelbaar (Neuner, Kruger & Grewer, 1981).

1.3.5. Receptieve benadering

Het receptieve onderwijs richt zich meer op de ontwikkeling van taalbegrip in plaats van op de taalproductie. Volgens deze zienswijze zou oefening van receptieve vaardigheden vooraf moeten gaan aan de taalproductie, omdat taalbegrip de basis is. Ook geldt dat de omvang van receptieve kennis voor veel taalonderdelen van groter belang is dan de productieve kennis.

1.3.6 Eclectische benadering

Verschillende van de hierboven besproken benaderingen zijn ontstaan als reactie op een eerdere benadering. Er heeft enige discussie geheerst omtrent de juiste benadering. Met name de rol van de grammatica is een groot discussiepunt. Men is echter in de jaren '90 tot het inzicht gekomen dat de beste benadering niet bestaat, omdat er een groot aantal variabelen is die van invloed is op de doelmatigheid van het T2-onderwijs. Voorbeelden van deze variabelen zijn al eerder beschreven. Door dit inzicht is een eclectische werkwijze ontstaan die bestaat uit de samenvoeging van (succesvolle) elementen van diverse benaderingen. Deze werkwijze richt zich op een gevarieerd onderwijsaanbod gebaseerd op de meest belangrijke principes en ontwikkelingen van de T2-verwerving.

1.3.7 Tot besluit: relatie met het lidwoordensysteem

De grammatica-vertaalbenadering besteedt expliciet aandacht aan abstracte constructies van de grammatica van een tweede taal, maar werkt weinig met oefeningen in tekstverband. Wanneer een dergelijke benadering wordt toegepast, ligt de nadruk op het omzetten van woorden of zinsdelen naar de doeltaal. Hierbij is weinig aandacht voor de productieve vaardigheden, waardoor het lidwoordensysteem meestal slechts gedeeltelijk verworven kan worden.

De directe methode richt zich op onderdompeling in de doeltaal waarbij de ontwikkeling van het lexicon erg belangrijk is. De moedertaal heeft weinig invloed. Met betrekking tot de methode die onderzocht wordt in het huidige onderzoek, kan de directe methode bijdragen aan de verwerving van het lidwoordensysteem. Deze methode helpt NT2-leerders namelijk door het samenstellen van een persoonlijke *het*-woordenlijst. Een uitgebreid vocabulaire is hierbij nuttig voor de NT2-leerder.

De audio-linguale benadering is een reactie op de grammatica-vertaalmethode en heeft meer aandacht voor een praktische aanpak. Hierbij krijgen mondelinge vaardigheden meer ruimte en staat er tegelijkertijd steeds een grammaticaal probleem centraal. De grammaticaregels worden echter niet expliciet aangeboden, waardoor de tweedetaalleerder deze zelf inductief moet leren. Aangezien het lidwoordensysteem moeilijk te verwerven is voor zowel moedertaalsprekers als tweedetaalleerders, is het niet eenvoudig om op deze wijze het systeem te leren.

De communicatieve benadering besteedt apart aandacht aan grammaticaregels. Deze didactische aanpak met betrekking tot de grammatica kan gunstig zijn voor de verwerving van het lidwoordensysteem. Tweedetaalleerders leren op deze manier om te gaan met grammaticale constructies en worden bewust van bijvoorbeeld het gebruik van *de*, *het* en *een*.

De receptieve benadering richt zich met name op receptieve kennis door begrijpelijke input. Grammaticaonderwijs zou simpel moeten zijn. Deze benadering kan bijdragen aan de verwerving van het lidwoordensysteem, maar er is met name aandacht voor de vaardigheden lezen en luisteren en het huidige onderzoek is meer gericht op een actieve aanpak voor de verwerving van het lidwoordensysteem.

1.4 Theorieën over T2-verwerving

Naast verschillende didactische benaderingen is het van belang om theorieën omtrent tweedetaalverwerving uit te lichten. Er zijn verschillende theorieën die beschrijven hoe het proces van tweedetaalverwerving verloopt. In deze paragraaf worden enkele van deze theorieën besproken, omdat deze inzicht kunnen bieden in tweedetaalverwerving, maar ook in T2-onderwijs. Daarnaast kunnen deze theorieën voorspellingen doen over mogelijke problemen in de T2-verwerving. Gestuurde taalverwerving zoals T2-onderwijs zou dus kunnen aansluiten op

natuurlijke situaties en rekening kunnen houden met deze mogelijke problemen (Appel & Vermeer, 1994, Ellis, 2010).

1.4.1 Transferhypothese

De transferhypothese van James (1980), ook wel interferentiehypothese, is gebaseerd op de behaviouristische leertheorie (Song, 2018). Deze leertheorie berust met name op imitatie en bekrachtiging. De transferhypothese gaat ervan uit dat de T1 invloed kan hebben op de T2. Bepaalde eigenschappen vanuit de T1 kunnen worden overgedragen naar de T2 en dit wordt de *transfer* genoemd. De transfer kan in negatieve vorm verschijnen, maar ook in positieve vorm. Overeenkomende onderdelen worden sneller aangeleerd en onbekende constructies kosten meer moeite, doordat foutieve structuren vanuit de T1 worden toegepast (Odlin, 2012).

De verschillen en overeenkomsten tussen de moedertaal en de doeltaal kunnen worden gebruikt als voorspelling over onderdelen waar een specifieke T2-leerder tegenaan kan lopen. De contrastieve analyse focust zich met name op deze verschillen tussen de T1 en T2. De zogeheten transfer komt voor op verschillende taalniveaus: klank en uitspraak, woordvorming, woordenschat, zinsbouw en pragmatiek. Er is echter ook kritiek op de transferhypothese, omdat blijkt dat kinderen een taal niet alleen leren op basis van imitatie. Ook bleek de invloed van minder groot belang dan aanvankelijk werd aangenomen en tot slot kunnen niet alle fouten die T2-leerders maken worden verklaard door de invloed van de moedertaal. Wel blijkt er invloed van de moedertaal te zijn bij (met name de oudere groep) T2-leerders. Ondanks de kritiek is de hypothese dan ook niet verworpen en wordt er ook wel gesproken over cross-linguïstische invloed (Appel & Vermeer, 1994; Jarvis, 2011).

1.4.2 Creatieve-constructiehypothese

De creatieve-constructiehypothese wordt ook wel de universele-taalverwervingshypothese of T1=T2 hypothese genoemd. Bij deze hypothese wordt er niet gekeken naar imitatie en de invloed van de eerste taal, maar wordt er gefocust op het creatieve taalverwervingsvermogen van de leerders (Appel & Vermeer, 2008). De kern van deze hypothese is dat wordt verondersteld dat zowel T1-leerders als T2-leerders dezelfde ontwikkelingsfouten maken bij het leren van een taal. Ontwikkelingsfouten zijn de fouten die door taalleerders aan het begin van het taalverwervingsproces worden gemaakt. Voorbeelden van dergelijke ontwikkelingsfouten zijn verkeerde werkwoordvervoegingen en het weglaten van voorzetsels. Taalleerders maken hypothesen over de structuur van een taal op basis van hetgeen ze horen en het creatieve verwervingsproces; deze hypothesen worden door de leerders getoetst en ze stellen

deze waar nodig bij. Zo ontstaat er progressie in het taalleerproces. Deze progressie kan echter een limiet hebben. Met name oudere leerders komen op een punt van stagnatie en gaan niet meer vooruit. De taalontwikkelingsfouten die taalleerders maken worden gezien als systematische stappen die noodzakelijk zijn voor het leerproces en vormen een universeel proces. Dit laatste houdt in dat er met betrekking tot deze fouten geen verschillen zijn tussen een T1-leerder en een T2-leerder van bijvoorbeeld het Nederlands (Krashen, 1982).

1.4.3 Universele-grammaticahypothese

De universele-grammaticahypothese is de kern van de taalkundige theorie van Noam Chomsky (Barman, 2012). Het veronderstelt een aangeboren taalvermogen dat bestaat uit algemene principes die voor alle talen gelden en die alle mensen delen. Met deze hypothese kunnen tevens overeenkomsten tussen talen worden verklaard. Ook wordt verondersteld dat dit mechanisme een noodzakelijke basis is voor taalverwerving. Kinderen worden volgens deze hypothese niet geboren met de kennis van structuren van de moedertaal. Een voorbeeld van een algemeen principe dat voor iedere taal geldt, is dat iedere taal werkwoorden bevat. Ook hebben deze algemene principes zogeheten parameters. Deze parameters, ook wel variabelen, kunnen verschillende waarden aannemen en er zijn verschillende verschijningen van één parameter.

Een ander aspect van de universele-grammaticahypothese is dat het onderscheid maakt tussen een kerngrammatica en een perifere grammatica. De kerngrammatica kan eenvoudig worden geleerd, deze heeft ongemarkeerde regels. De perifere grammatica kan echter niet eenvoudig worden geleerd, deze heeft gemarkeerde regels en wordt gezien als de minder natuurlijke vorm (Cook, 1985; Culicover, 2013).

1.4.4 Inputhypothese

Bestudering van de eerste-taalverwerving kan inzichten bieden voor het zoeken naar een optimale verwerving van een tweede taal. Volgens de inputhypothese van Krashen (1982) moet de $i+1$ bereikt worden. i staat hierbij voor de huidige competentie van een leerder en 1 staat voor één niveau hoger. Het is hierbij van belang dat de input voor leerders van een taal bestaat uit een begrijpelijk taalaanbod dat zich net boven het niveau van de leerder bevindt. Door efficiënt gebruik van de context, is de leerder in staat om de input te begrijpen ondanks het hogere niveau. Bij een dergelijke manier van leren en begrijpen van de taal ligt de focus van de leerders dus op de betekenis en niet op de vorm; laatstgenoemde komt aan bod bij het actief produceren van een taal. Krashen (1982) benadrukt dat taalverwerving het resultaat is van

begrijpelijke input en dat de hypothese slechts kan slagen als er sprake is van succesvolle communicatie (zie ook (Li, 2013).

1.5 Grammatica

Aangezien in dit scriptieonderzoek de didactische aanpak van een specifieke educatieve NT2-uitgave wordt geëvalueerd, is in de voorgaande paragrafen ingegaan op verschillende factoren die T2-verwerving kunnen beïnvloeden, didactische benaderingen en theorieën over T2-verwerving en T2-leren. Deze educatieve uitgave behandelt een onderdeel van de Nederlandse grammatica, namelijk het lidwoordensysteem.

NT2-leerders komen bij het leren van het Nederlands in aanraking met verschillende onderdelen van de Nederlandse taal, waaronder de grammatica. Het begrip ‘grammatica’ heeft meerdere interpretaties (Hulshoff, 2002). Het kan betrekking hebben op de taalgebruiker. Hierbij gaat het om het geheel van regels die de taalgebruiker gebruikt bij het produceren van zinnen. Dit proces vindt deels onbewust plaats en wordt een inwendig kennisbeeld genoemd. Daarnaast kan het betrekking hebben op de taalbeschrijving. In dat geval wordt er een inventaris gemaakt van regels en wordt in feite een nauwkeurig beeld geschetst van het inwendige kennisbeeld van de taalgebruiker, ook wel een uitwendige taalbeschrijving genoemd. Deze uitwendige grammatica kan als wetenschappelijk of als pedagogisch werk worden samengesteld.

Het begrip grammatica refereert dus aan een wetenschappelijke grammatica, een pedagogische grammatica of een grammatica van een taal zoals men die in het hoofd heeft. Een wetenschappelijke grammatica is een beschrijving van alle regels inclusief uitzonderingen zoals opgesteld door taalkundigen. Deze vorm van grammatica is niet geschikt voor T2-onderwijs, omdat het te gecompliceerd is om hier eenvoudig informatie uit te halen. Een pedagogische grammatica is toegankelijker voor het T2-onderwijs, omdat deze wel de belangrijkste regels bevat maar op een overzichtelijke en laagdrempelige wijze. Daarnaast bevat deze grammatica praktische informatie voor het gebruik van de regels. Het begrip ‘interne grammatica’ gaat over de kennis van regels en structuren die is opgeslagen in het hoofd van taalgebruikers. Dit is meer abstract en de opgeslagen kennis van moedertaalsprekers verschilt van die van tweedetaalleerders. Dit verschil uit zich in impliciete en expliciete kennis van de grammatica.

1.4.5 De rol van grammatica in het T2-onderwijs

Bij het leren van een tweede of vreemde taal worden de grammaticaregels niet alleen beschreven maar ook voorgeschreven. Over de rol van grammatica in het T2-onderwijs wordt

veel gediscussieerd. Er zijn in de achterliggende jaren verschillende hypothesen geformuleerd over het grammaticaonderwijs in een tweede taal. Volgens Krashen (1982) is er een aanzienlijk verschil tussen het leren en het verwerven van grammaticaregels. Hij is ervan overtuigd dat het leren van taalregels in gestuurd onderwijs niet bijdraagt aan de verwerving van deze grammaticaregels. Zijn *non-interface hypothese* geeft aan dat de leerders juist begrijpelijk en veel taalaanbod zouden moeten ontvangen dat afgestemd is op hun niveau. De leerders zouden daaruit zelf de taalregels kunnen afleiden. De hypothese voorspelt dat grammaticaonderwijs niet van invloed is op het verloop, het tempo en het eindniveau van de tweedetaalverwerving.

Andere taalkundigen zoals Rutherford & Sharwood Smith (1988) en Suzuki et al. (2017) beweren echter dat bewuste kennis, ook wel expliciete kennis genoemd, wel invloed heeft op de onbewuste kennis, ook wel impliciete kennis genoemd. Er wordt hierbij aangenomen dat er wel interactie is tussen de onderscheiden kennisdomeinen. De *sterke-interface hypothese* beweert dat leren en verwerven niet van elkaar gescheiden moeten worden gezien en dat expliciete kennis wel kan overgaan in impliciete kennis. Deze hypothese voorspelt, in tegenstelling tot de non-interface hypothese, dat grammaticaonderwijs van invloed is op het verloop, het tempo en het eindniveau van de tweedetaalverwerving.

Tot op heden heerst er veel discussie omtrent impliciete kennis, expliciete kennis en de (non-)interface hypothesen (Ellis, 2008). Beide hypothesen bevatten elementen die samenhangen met het proces van tweedetaalverwerving: de non-interface hypothese geeft aan dat grammaticaonderwijs geen invloed heeft op het verloop van de verwerving. Dit lijkt zo te zijn aangezien de volgorde van tweedetaalverwerving al vastligt. Daartegenover staat dat grammaticaonderwijs wel invloed lijkt te hebben op het tempo en het eindniveau van de tweedetaalverwerving. Daarnaast toont onderzoek van Suzuki & DeKeyser (2017) en Ullman & Lovelett (2018) aan dat deze discussie nog steeds actueel is. Suzuki & DeKeyser tonen aan dat expliciete kennis de verwerving van impliciete kennis kan beïnvloeden. Ullman & Lovelett benadrukken het nut van de relatie tussen technieken voor de verbetering van het geheugen en het leren van een (tweede) taal, ondersteund door het neurobiologische *declarative dural model*. Dit model maakt onderscheid tussen het declaratief en procedureel geheugen en dit onderscheid ligt ten grondslag aan het onderscheid tussen de kennisdomeinen.

Uit neuropsychologisch onderzoek blijkt dat impliciete en expliciete kennis verschillende processen zijn, dat er gescheiden geheugensystemen voor beide soorten kennis zijn en dat impliciete en expliciete kennis op andere plaatsen in de hersenen worden opgeslagen (Ellis, 2011). Beide kennissystemen kunnen elkaar beïnvloeden. Wat betreft tweedetaalverwerving geldt dat een traditionele aanpak van grammaticaonderwijs geen invloed heeft op de impliciete

kennis van de leerder. Een betekenisvolle taak kan echter wel invloed hebben op de impliciete kennis. Hierbij wordt een *zwakke-interfacehypothese* aangehouden die voorspelt dat expliciete kennis niet leidt tot impliciete kennis, maar dat het de impliciete kennis wel kan bevorderen. Door signalering en bewustwording van bepaalde structuren kan de docent de leerder ondersteunen in het verwerven van taalregels. Ook opdrachten met betrekking tot de verwerking en toepassing van expliciete kennis kunnen bijdragen aan de verwerving van taalregels. Voor het T2-onderwijs is het belangrijk dat er een wisselwerking is tussen expliciete en impliciete kennis.

1.6 Lidwoordensysteem

In het huidige scriptieonderzoek staat binnen de grammatica het lidwoordensysteem van het Nederlands centraal. In deze paragraaf wordt dit lidwoordensysteem in kaart gebracht (Vandeweghe, 2013).

1.6.1 De nominale constituent

Informatie-eenheden worden opgebouwd via een modulair systeem. Elke module vormt een bouwsteen voor een groter geheel. Teksten bestaan uit zinnen en zinnen bestaan op hun beurt uit constituenten. Deze constituenten kunnen ook weer bestaan uit deelconstituenten. Een constituent bestaat uit een reeks woorden die nauw bij elkaar horen en een syntactische eenheid vormen. Constituenten zijn ook nevenschikbaar en kunnen voorkomen in een nevenschikste constructie met een gelijkaardige constituent (zie Voorbeeld 1).

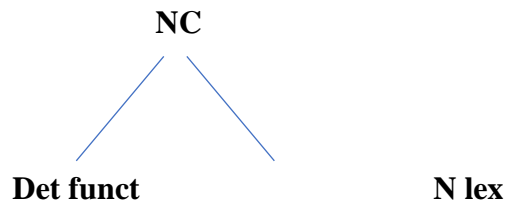
Vb. (1)

Een droevige mededeling en een pijnlijk bericht

De nominale constituent is een patroon met een nomen (zelfstandig naamwoord) of een zelfstandig pronomen (een woord dat naar een zelfstandigheid verwijst) als kern. De nominale constituent verwijst naar een isoleerbare entiteit in de werkelijkheid zoals personen of zaken. De entiteit waarnaar wordt verwezen, wordt de ‘referent’ genoemd. Naast de kern die centraal staat in de nominale constituent, is er determinatie aanwezig. Dit onderdeel geeft informatie over de referent van de constituent. Afhankelijk van of de referent bekend is bij de ontvanger, is de determinatie bepaald (*de, die, het, dat*) of onbepaald (*een*). Ondanks dat de kern het centrale deel vormt van een nominale constituent, kan deze constituent niet zonder determinatie functioneren. De generatieve grammatica gebruikt boomstructuren om constituenten zoals de

nominale constituent schematisch weer te geven. In Voorbeeld 2 wordt de boomstructuur van een minimale nominale constituent gegeven.

Vb. (2)



Het zelfstandig naamwoord of het woord dat zelfstandig wordt gebruikt is het onderdeel van de nominale constituent en is de woordsoort die een ‘zelfstandigheid’ uitdrukt. Met behulp van het zelfstandig naamwoord worden zaken en dingen aangeduid waarop de uitspraak betrekking heeft. Zoals aangegeven vormt het zelfstandig naamwoord een belangrijke bouwsteen voor de naamwoordelijke constituent. Een zelfstandig naamwoord kent bepaalde eigenschappen waaraan het als zodanig herkend kan worden. Ten eerste is het mogelijk om *de*, *het* of *een* voor een zelfstandig naamwoord te zetten. Belangrijke morfologische eigenschappen van het zelfstandig naamwoord zijn de mogelijkheid tot meervoudsvorming (*kind/-eren*) en verkleinwoordvorming (*kind/-je*). Door de meervoudsvorming kan een *het*-woord veranderen in een *de*-woord en door de verkleinwoordvorming kan een *de*-woord veranderen in een *het*-woord. Woorden worden door de transformering dus geplaatst in een andere categorie.

Het zelfstandig naamwoord kent ook enkele beperkingen. Zo krijgt een eigenaam geen lidwoord omdat de naam al een referent bevat en de toekenning van een lidwoord dus overbodig wordt. Met uitzondering van eigennamen kunnen zelfstandig naamwoorden niet functioneren zonder een determinator als het lidwoord. Daarnaast krijgt een niet-telbaar zelfstandig naamwoord geen telwoord of lidwoord. Telbare zelfstandige naamwoorden hebben wel de mogelijkheid tot een meervoud- en enkelvoudonderscheiding en kunnen voorafgegaan worden door telwoorden zoals ‘drie’.

1.6.2 Het lidwoord (*de*, *het* en *een*)

Het Nederlands kent drie soorten lidwoorden: *de*, *het* en *een*. Deze lidwoorden komen niet afzonderlijk zonder andere woordsoorten voor. Daarnaast worden in het Nederlands lidwoorden altijd vóór het zelfstandig naamwoord geplaatst. Wel is het mogelijk dat er tussen het lidwoord en het zelfstandig naamwoord één of meerdere andere woordsoorten voorkomen

zoals een telwoord of bijvoeglijk naamwoord. Een bijvoeglijk naamwoord geeft een eigenschap of toestand aan van het zelfstandig naamwoord: iets anders krijgt een beschrijving. Ter illustratie is in Voorbeeld 3 een lidwoord zichtbaar gevolgd door een bijvoeglijk en zelfstandig naamwoord:

Vb. (3)	
de hond	de mooie hond
het meisje	het lieve meisje
een huis	een groot huis

Naast het zelfstandig naamwoord vormt het lidwoord een belangrijk onderdeel van de nominale constituent. Het lidwoord vormt de basis van de determinator, want de tegenstelling tussen bepaalde en onbepaalde lidwoorden geeft uitdrukking aan de referent die omschreven wordt. De ontvanger en zender bezitten een gedeeld interpretatiedomein waarin een ‘adressenbestand’ aan referenten is opgenomen. Als aangenomen wordt door de zender dat ook de ontvanger ‘het adres’ kent waarnaar wordt verwezen, dan wordt een bepaald lidwoord gebruikt. Zo niet, dan wordt een onbepaald lidwoord gebruikt. Deze onbepaalde ‘adressen’ moeten nog worden toegevoegd aan het ‘adressenbestand’, ook wel het genoemde interpretatiedomein.

Ter illustratie: de lidwoorden *de* en *het* zijn bepaald en het lidwoord *een* is onbepaald. De bepaaldheid van een zelfstandig naamwoord wordt uitgedrukt door het voorafgaande lidwoord. Het verschil tussen bepaalde (a) en onbepaalde (b) woorden wordt geïllustreerd met Voorbeeld 4. Het zelfstandig naamwoord ‘de jongen’ in zin a is bepaald, want in deze context weet de ontvanger over welke jongen het precies gaat. De tweede zin is onbepaald want het zelfstandig naamwoord ‘een jongen’ kan duiden op iedere jongen en behoort dus niet tot het interpretatiedomein.

- Vb. (4)
- a. De jongen is aardig
 - b. Een jongen is aardig

Het bepaalde lidwoord wordt aangeduid met de vormen *de* en *het*. Het lidwoord *het* wordt voor onzijdige zelfstandige naamwoorden in het enkelvoud gebruikt. Het lidwoord *de* wordt voor alle overige mannelijke en vrouwelijke zelfstandige naamwoorden in het enkelvoud

gebruikt. In vaste verbindingen zoals ‘het leger des heils’ wordt soms de genitiefvorm *des* gebruikt. Zoals genoemd vormen eigennamen een uitzondering op de regel dat een zelfstandig naamwoord niet functioneert zonder lidwoord. In sommige gevallen wordt een eigennaam ook wel als een soortnaam gebruikt. Dit is het geval als de eigennamen worden gebruikt voor een niet uniek bepaalde referentie zoals in Voorbeeld 5.

Vb. (5)

De Vermeulens zijn een taai ras

Het onbepaalde lidwoord wordt aangeduid met de vorm *een*. Dit lidwoord zorgt ervoor dat de referent die wordt beschreven als een nominaal element toegepast kan worden in het ruimere verband van een predicatie. Er wordt namelijk een nieuwe referent aangeboden waarvan eerder nog geen sprake was. Voorbeeld 6 laat zien dat het onbepaalde lidwoord *een* aangeeft dat ‘het boek’ niet eerder ter sprake is geweest. Zin a gaat namelijk over een boek dat bij de zender en ontvanger al bestaat in het interpretatiedomein. Het kan gaan over het boek waar de zender en ontvanger eerder in een conversatie over gesproken hebben. Zin b gaat over een boek dat nieuw wordt geïntroduceerd. Het predicatieverband kan ook beschreven worden in termen van verzamelingen. Aansluitend op voorbeeld 6 wordt er als volgt gesproken over het boek: ‘Er is een boek x waarvoor de predicatie ‘ik heb x gekocht’ geldt’. Met andere woorden is de verzameling van ‘door mij gekochte boeken’ niet leeg.

Vb. (6)

a. ik heb het boek gekocht

b. ik heb een boek gekocht

Daarnaast kan het onbepaalde lidwoord *een* een kwantificerend aspect hebben. Het kwantificerende aspect wordt met name in de logica toegepast. Zin 6b wordt dan aangeduid met indicaties over het bestaan van ‘verzamelingen’ en ‘deelverzamelingen’. De zin uit Voorbeeld 7 toont aan hoe dit bewerkstelligd wordt. Dit voorbeeld betekent dat de verzameling van ‘de door mij gekochte boeken’ niet leeg is. Een zin als ‘ik heb geen gekocht’ heeft als voorbeeld wel een lege verzameling.

Vb. (7)

a. er is een boek x waarvoor de predicatie ‘ik heb x gekocht’ geldt.

Tot slot signaleert *een* enkelvoudigheid, ook wel individualiteit. Het lidwoord *een* is namelijk uitgesloten bij woorden die meervoudig of niet-individualiseerbaar zijn. Dit is aan de orde bij niet-telbare zelfstandige naamwoorden. De zin uit Voorbeeld 8 komt wel voor, maar dit heeft te maken met expressief gebruik van een zelfstandig naamwoord.

Vb. (8)

a. een onzin dat ze uitkraamden!

Voor zelfstandige naamwoorden met een meervoudsvorm wordt in alle gevallen het lidwoord *de* gebruikt en is het onbepaalde lidwoord *een* niet aan de orde. Voor het tegenovergestelde van het bepaalde lidwoord, is er in dit geval de afwezigheid van een determinator. Deze afwezigheid heeft echter wel dezelfde semantische waarde als het lidwoord *een*. In de zinnen van voorbeeld 9 staan onbepaalde meervoudige constituenten; er is echter geen lidwoord aanwezig dat deze onbepaaldheid kan aantonen. Daarom wordt aangenomen dat woorden zoals het niet telbare en onbepaalde ‘jus d’orange’ en de onbepaalde meervoudsvorm ‘auto’s’ een zogeheten nul-lidwoord bezitten. Het nul-lidwoord is onzichtbaar doordat het geen fonologische vorm kent, maar het heeft wel dezelfde semantische waarde als het onbepaalde lidwoord *een*. Dit nul-lidwoord wordt weergegeven met het teken \emptyset . Het toevoegen van dit nul-lidwoord heeft te maken met het behoud van de systematiek.

Ook voor deze meervoudsvormen zonder apart lidwoord geldt de mogelijkheid tot het existentieel kwantificerende betekenisaspect uit genoemde Voorbeelden 6b en 7.

Vb. (9)

a. De vrouwen drinken jus d’orange

b. Er rijden auto’s op de weg

1.7 Verwerving lidwoordensysteem door tweedetaalleerders

De verwerving van het Nederlandse lidwoordensysteem door tweedetaalleerders van het Nederlands is onderwerp geweest van verschillende onderzoeken.

1.7.1 Van Emmerik, van Hout, van de Craats & Klatter-Folmer (2009)

Van Emmerik et al. (2009) hebben een vergelijking gemaakt tussen horende tweedetaalleerders en dove volwassenen met betrekking tot het woordgeslacht en het lidwoordensysteem.

Voorgaande studies hebben laten zien dat genoemde groepen overeenkomsten vertonen bij schrijfproducten, maar systematische vergelijkingen tussen volwassen tweedetaalleerders en dove volwassenen waren zeer beperkt. Beide groepen ondervinden blijvende problemen bij de verwerving van het woordgeslacht en lidwoordensysteem.

De onderzoeksvraag die centraal staat in het onderzoek van Van Emmerik et al. is of de verwerving van het genus door dove leerders kwalitatieve en/of kwantitatieve overeenkomsten heeft met de verwerving door horende volwassen tweedetaalleerders. De onderzoekers verwachtten dat dove volwassenen en volwassen tweedetaalleerders overeenkomen in het gebruik van het genus en verschillen van volwassen T1-sprekers. Daarnaast verwachtten de onderzoekers dat taalvaardigheid een rol kan spelen in de correcte realisatie van het definiete lidwoord. Laatstgenoemde hypothese is van belang, omdat individuele verschillen die naar voren kunnen komen wellicht gewijd moeten worden aan de algemene taalvaardigheid van de participanten.

Aan het onderzoek hebben 46 dove Nederlandse volwassenen, 39 horende Turkse T2-leerders en 24 horende Marokkaans-Arabische T2-leerders van het Nederlands deelgenomen. Daarnaast vormde een groep van 10 volwassen moedertaalsprekers de controlegroep. Achtergrondinformatie werd verkregen door het afnemen van een vragenlijst. Daarnaast is de voorschatting van de *Instaptoets Anderstalige Volwassenen (IAV)* gebruikt om de algemene taalvaardigheid van de participanten te bepalen. Op basis van deze algemene taalvaardigheidstoets zijn er drie groepen van taalniveaus gemaakt.

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werd bij alle deelnemers een schrijftaak afgenomen. Voor de schrijftaak is de bekende *The Frog Story* (Mayer, 1969) gebruikt als instrument om semi-natuurlijke data te ontlokken. De participanten kregen de opdracht om het verhaal van *The Frog Story* middels een computerprogramma te verwoorden. Vervolgens werden alle transcripten gecodeerd voor het genus waarbij aandacht was voor het woordgeslacht *de* en *het*, de toekenning van het woordgeslacht, getal van het woordgeslacht, verkleinwoorden en aanwijzende voornaamwoorden.

Uit de resultaten blijkt dat alle leerders problemen ondervinden en dat beide groepen verschillen van de controlegroep T1-leerders bij de verwerving van het woordgeslacht. De tweede hypothese kan niet geheel bevestigd worden door de resultaten aangezien uit individuele resultaten geen sterke samenhang blijkt met de algemene taalvaardigheid. De groepsresultaten en de statistische analyses ondersteunen genoemde hypothese wel. Daarnaast laten de resultaten zien dat beide groepen het lidwoord *de* overgeneraliseren bij onzijdige zelfstandige naamwoorden en dat het weinig voorkomt bij mannelijke en vrouwelijke zelfstandige

naamwoorden. Er werden bovendien geen kwalitatieve of kwantitatieve verschillen gevonden bij de groepsresultaten en individuele resultaten.

Deze resultaten suggereren dat het verwervingsproces van het woordgeslacht vergelijkbaar is voor beide onderzoeksgroepen ondanks de verschillende uitgangssituaties. Voor verder onderzoek wordt door Van Emmerik et al. aanbevolen om tevens andere grammaticale constructies te onderzoeken bij de gebruikte onderzoeksgroepen. Ook is nader onderzoek nodig om de veronderstelling te bevestigen dat leeders met een woordgeslacht en lidwoordensysteem in de moedertaal het woordgeslacht in de tweede taal gemakkelijker verwerven. Voor inzicht in de verwervingsvolgorde van het woordgeslacht wordt tot slot aanbevolen om longitudinale data te verzamelen.

1.7.2 Blom, Polišká & Weerman (2008)

Blom, Polišká en Weerman (2008) hebben een vergelijking gemaakt tussen kinderen met Nederlands als moedertaal die dus Nederlands als eerste taal leren, kinderen met Marokkaans-Arabisch als moedertaal die Nederlands als tweede taal leren en volwassenen met Marokkaans-Arabisch als moedertaal die Nederlands als tweede taal leren.

De onderzoeksvraag die centraal staat in het onderzoek is hoe en waarom late tweedetaalleeders van het Nederlands verschillen in de verwerving van het grammaticaal geslacht. Centraal hierbij staat de invloed van de leeftijd van de leeders. Voorgaande studies laten zien dat late leeders een verminderd vermogen hebben om toegang te krijgen tot abstracte grammaticaregels en dat late leeders de voorkeur geven aan lexicale leermechanismen (Hawkins & Franceschina, 2004). Ook wordt op basis van voorgaande studies verwacht dat het lidwoord *de* overgegeneraliseerd wordt door zowel de vroege als late leeders (De Houwer, 1987; Bol and Kuiken, 1988; Wijnen en Verrips, 1998 & Van de Velde, 2003). Op basis van deze verwachtingen wordt aangenomen dat er een aanzienlijk effect zal zijn van de aanvangsleeftijd en dat deze verwachtingen voor vroege en late leeders overeenkomen aangezien er vergelijkbare voorspellingen worden gedaan voor bepaalde lidwoorden op basis van de grammaticale en lexicon-gebaseerde representaties.

Om deze verwachtingen te bevestigen zijn taalproductiegegevens van de drie genoemde onderzoeksgroepen vergeleken. De groep eentalige kinderen met Nederlands als moedertaal bestond uit totaal 64 kinderen in de leeftijd van 3-7 jaar oud. De groep met Marokkaans-Arabisch als moedertaal bestond uit totaal 53 participanten van wie twee groepen kinderen en twee groepen volwassenen. De volwassen participanten zijn na de puberteit naar Nederland geëmigreerd en hadden daarvoor geen contact met het Nederlands.

Voorafgaand aan het experiment is een taalvaardigheidstest afgenomen, zodat de onderzoekers verzekerd zijn van een valide vergelijking tussen de onderzoeksgroepen. Hiervoor is gebruik gemaakt van een zinsherhalingstaak; onderdeel van de 'Taaltoets Alle Kinderen' (Verhoeven & Vermeer, 2002). Vervolgens zijn de participanten op basis van de scores op deze vaardigheidstest verdeeld in twee groepen. Het experiment betreft een spraakproductie-experiment; een zinvolle taak waarbij de participanten contrasten tussen afbeeldingen moeten beschrijven. Hiermee werden de taalproductiegegevens verworven. In de taak werd gebruikgemaakt van veelvoorkomende mannelijke/vrouwelijke zelfstandige naamwoorden en een gelijk aantal onzijdige zelfstandige naamwoorden. Het contrast tussen de afbeeldingen die beschreven dienden te worden zorgde ervoor dat de participanten gedwongen werden een bijvoeglijk naamwoord te gebruiken om het verschil aan te duiden. De groep kinderen met Nederlands als moedertaal kregen minder items vanwege een lager concentratievermogen dan de andere onderzoeksgroepen met een hogere leeftijd. De zelfstandige naamwoorden kwamen allemaal twee keer voor met aanzienlijke tijd en andere testitems ertussenin.

Uit de resultaten bleek allereerst dat alle onderzoeksgroepen frequent het lidwoord *de* gebruiken in plaats van *het* en dat deze fout dus niet wordt beïnvloed door de aanvangsleeftijd of door de mate van het spreken als een native. Met betrekking tot de onzijdige zelfstandige naamwoorden wordt er wel een hogere score gevonden door de participanten met een hoger vaardigheidsniveau. Ook blijkt dat oudere kinderen vaker het lidwoord *het* correct gebruiken dan jongere kinderen. Wat betreft bijvoeglijke vormen wordt er wel een verschil gevonden tussen kinderen en volwassenen. Beide groepen maken fouten; echter de fouten van kinderen kunnen worden verklaard als overgeneralisatie in tegenstelling tot die van volwassenen. Er wordt geconcludeerd dat zowel kinderen als volwassenen gebruikmaken van lexicale raamwerken die niet het grammaticaal geslacht kunnen bepalen bij bijvoeglijke naamwoorden. Daarnaast wordt een verschil gesuggereerd tussen eentalige en tweetalige kinderen.

Op basis van deze resultaten concluderen de onderzoekers dat volwassen T2-leerders gebruikmaken van lexicale leermechanismen en dat kinderen gebruikmaken van leerstrategieën die gebaseerd zijn op de grammatica. Dit is gebaseerd op de gevonden asymmetrie betreffende het gebruik van bijvoeglijke vormen door kinderen en volwassenen. Op basis van dit onderzoek kunnen de onderzoekers niet met zekerheid oordelen over de invloed van leeftijd aangezien de fouten tussen de een- en tweetalige kinderen en volwassenen wel verschillen, maar de ontwikkelingsanalyse juist verschil laat zien tussen de eentalige en de tweetalige kinderen. Het onderzoek werpt nieuwe vragen op en daarom onderstrepen de onderzoekers het belang van

vervolgonderzoek dat uitwijst in welke mate de kritieke periode een rol speelt bij tweetalige kinderen.

1.7.3 Cornips & Hulk (2008)

Cornips & Hulk (2008) hebben getracht om de volgende factoren te onderzoeken en te vergelijken die door de literatuur worden weergegeven als verklaring voor het succesvol verwerven van definitieve lidwoorden in het Nederlands: de aanvangsleeftijd, de lengte van blootstelling, de kwaliteit van het taalaanbod en de rol van de eerste taal. In het artikel wordt er verondersteld dat alle besproken factoren de rol van de input betreffen en dat deze factoren cruciaal zijn voor een grammaticale, taalinterne factor die onderscheid maakt tussen andere talen die kinderen spreken.

De onderzoeksvraag die centraal staat in het onderzoek is of tweetalige kinderen hetzelfde ontwikkelingspatroon laten zien als eentalige kinderen bij het verwerven van lidwoorden in het Nederlands. De onderzoeksvraag wordt beantwoord door de factoren te bespreken die in de literatuur bekend zijn en vervolgens worden deze factoren gekoppeld aan een taalinterne factor.

De onderzoeksgroep voor dit onderzoek bestaat uit vier verschillende groepen van tweetalige kinderen, namelijk: het 'oude' type tweetalige kinderen, dat zijn kinderen die naast het Nederlands opgroeien met een lokaal dialect vanaf de geboorte of vanaf dat zij naar school gaan. Ook wordt er gekeken naar het 'nieuwe' type tweetalige kinderen, dat zijn kinderen die als gevolg van immigratie in Nederland zijn gekomen, de taal spreken maar zonder de grammatica geheel over te nemen. Daarnaast wordt gekeken naar tweetalige kinderen die vanaf vierjarige leeftijd in aanraking komen met het Nederlands, doordat ze zich bevinden in expatgezinnen en naar kinderen die vanaf de geboorte in aanraking komen met het Nederlands doordat ze zich bevinden in expatgezinnen.

Allereerst is naar de factor aanvangsleeftijd van de taalverwerving gekeken. Tweetalige kinderen die niet in Nederland zijn geboren lijken het niet slechter te doen, maar er wordt thuis vaak geen Nederlands gesproken. Ook tweetalige kinderen van het 'nieuwe' type lijken niet veel beter te scoren. De overige twee groepen die vanaf de geboorte zijn opgevoed met het Nederlands lijken het beste te scoren. Op basis van deze informatie kunnen er geen conclusies worden getrokken, maar wordt wel het idee ondersteund dat de input een belangrijke rol speelt bij de verwerving van lidwoorden. De volgende factor sluit hierbij aan en draait om de kwantiteit van de input. Hierbij wordt geconcludeerd dat alle groepen tweetalige kinderen worden blootgesteld aan minder taalaanbod dan eentalige leeftijdsgenoten en Brouwer et al. (2008) hebben wel invloed gevonden betreffende de kwantiteit van de input. Ook is gekeken

naar de kwaliteit van het taalaanbod. Dit lijkt alleen relevant te zijn voor het ‘nieuwe’ type tweetalige kinderen (Cornips & Hulk, 2006). Tot slot is gekeken naar de rol van de andere taal en mogelijke cross-linguïstische invloed, een bekende factor voor tweedetaalverwerving, maar in dit onderzoek wordt alleen bij de groep tweetalige kinderen die opgegroeid zijn met het Nederlands en een dialect, dat morfosyntactisch overlapt met het Nederlands, positieve cross-linguïstische invloed gevonden. Hierbij wordt benadrukt dat nader onderzoek noodzakelijk is om uitspraken te doen over de mate van overlapping betreffende cross-linguïstische invloed. Van de verschillende groepen tweetalige onderzoeksgroepen zijn de tweetalige kinderen met een dialect het meest succesvol, doordat ze langdurig zijn blootgesteld aan kwantitatief en kwalitatief Standaardnederlands. Daarnaast heeft hun tweede taal een geslachtssysteem dat nauw verwant is aan en overlapt met het Standaardnederlands.

De onderzoekers concluderen dat alle factoren betrekking hebben op het taalaanbod en samen hebben bijgedragen aan een succesvolle verwerving van het grammaticale geslacht, maar dat op basis van dit onderzoek geen uitsluitend gegeven kan worden over de cruciale factor. Wel geven onderzoekers aan dat juist het Nederlands speciaal is vanwege de verschillen met andere talen wat betreft de verwerving van het woordgeslacht: tot een bepaalde leeftijd wordt alleen het bepaalde lidwoord *de* geproduceerd ongeacht het correcte geslacht én de overgeneralisatie gaat maar in één richting.

Hierbij speelt de frequente aanwezigheid van zelfstandige naamwoorden waar het lidwoord *de* bij hoort een rol, maar dit is niet de gehele verklaring aangezien er dan binnen groepen tweetalige kinderen geen verschillen zouden worden verwacht. Juist omdat tweetalige kinderen meer individuele verschillen vertonen dan eentalige kinderen, doen de onderzoekers de volgende suggestie: de rol van het taalaanbod zou in relatie staan met een taalkundige interne factor die onderscheid maakt tussen het geslachtssysteem van het Nederlands en andere talen. Dit onderscheid zou leiden tot verschillende taalverwervingsontwikkelingen zoals dat het Nederlandse woordgeslacht afhankelijk is van definitie in tegenstelling tot Romaanse en Germaanse talen. Juist doordat lidwoorden in het Nederlands moeilijk te verwerven zijn, lijkt een aanzienlijk kwantitatief taalaanbod noodzakelijk te zijn. Tot slot wordt door de onderzoekers verondersteld dat de lidwoordverwerving uit twee stappen bestaat. Bij de tweede stap worden de lidwoorden pas gespecificeerd en correct gebruikt. Vervolgonderzoek is nodig om te concluderen welke rol de kwaliteit en kwantiteit van het taalaanbod spelen bij de volledige verwerving.

1.8 Probleemstelling

De toekenning van het lidwoord in het Nederlands in het enkelvoud is gecompliceerd, omdat deze handeling op het eerste gezicht voor een tweedetaalleerder willekeurig kan lijken te zijn (Paepe & Vogelaer, 2008). Maar ook wanneer tweedetaalleeders van het Nederlands weten wat de relatie tussen lidwoorden en woordgeslacht is en tevens andere regels zoals de vorming en lidwoord-toekenning van verkleinwoorden leren, is het geen eenvoudige opgave. Foutief lidwoordgebruik komt overigens niet alleen bij anderstaligen, maar ook bij moedertaalsprekers van het Nederlands voor (Blom et al., 2008b). Met name voor NT2-leerders is het lidwoordgebruik een heikel punt. Moedertaalsprekers zijn zich vaak niet bewust van de vele regels en uitzonderingen waar NT2-leerders mee geconfronteerd worden en voor iedere T2-leerder geldt weer een andere uitgangspositie. Dat dit onderdeel van de grammatica problemen oplevert, komt doordat het zelfstandig naamwoord (in veel gevallen) niet zondermeer laat aflezen welk lidwoord erbij hoort. Het is dus een kwestie van weten en/of leren. Kinderen met Nederlands als moedertaal beginnen op tweejarige leeftijd met het verwerven van het lidwoordensysteem. Het kan echter tot de leeftijd van acht jaar duren voordat dit onderdeel van de grammatica volledig is verworven door deze T1-leerders (Rozendaal & Baker, 2006). Het is dus niet verwonderlijk dat T2-leerders het erg moeilijk vinden om het onderscheid tussen *de-* en *het-*woorden juist toe te passen. Dit kan veroorzaakt worden door het gegeven dat de moedertaal van een T2-leerder geen lidwoordensysteem bevat en/of doordat lidwoorden lastig hoorbaar zijn. Daarnaast zijn de regels voor het gebruik van lidwoorden in samenhang met regels voor onder andere woordgeslacht en verkleinwoordvorming erg complex en moeilijk in kaart te brengen. Dit blijkt tevens uit verschillende onderzoeken waarin naar voren komt dat er veelvuldig fouten worden gemaakt, door T2-leerders, met betrekking tot de lidwoorden (Blom, Pilisenská & Weerman, 2008; Wethlij, 1999; Appel, 2001).

De onderzoeksliteratuur toont dus aan dat het voor T2-leerders complex is om het lidwoordensysteem van het Nederlands te verwerven. Er zijn de afgelopen jaren verscheidene hulpmiddelen ontwikkeld om T1-leerders en T2-leerders te ondersteunen bij het toepassen van de juiste regels met betrekking tot de lidwoorden. Een voorbeeld hiervan is de educatieve uitgave 'Het is te doen!' (Hoefnagel, 2008). Voor degenen die korte tijd in Nederland verblijven hoeft foutief gebruik van het lidwoordensysteem geen probleem te vormen. Voor de T2-leerders die zich permanent vestigen in Nederland is het echter wel van groot belang dat het Nederlands zo volledig mogelijk wordt verworven, inclusief het lidwoordensysteem. Deze T2-leerders worden namelijk in de maatschappij beoordeeld op de taalproductie en dus ook op de kennis van *de-* en *het-*woorden. Aangezien foutief gebruik tevens leidt tot fouten met betrekking tot de

aanwijzende en betrekkelijke voornaamwoorden, is het belangrijk dat een T2-leerder de juiste regels weet toe te passen. Het huidige scriptieonderzoek richt zich op het effect van de didactische aanpak van de uitgave ‘Het is te doen!’ (Hoefnagel, 2008) met betrekking tot verwerving van het lidwoordensysteem. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Welk effect heeft de didactische werkwijze van ‘Het is te doen!’ op de verwerving van het lidwoordensysteem door NT2-leerders?

De volgende hypothesen worden verondersteld bij de genoemde onderzoeksvraag:

H1. De didactische werkwijze van ‘Het is te doen!’ heeft een positief effect op de verwerving van het lidwoordensysteem door NT2-leerders.

H2. Het verwachte positieve effect is groter voor NT2-leerders met een moedertaal mét lidwoordensysteem dan voor NT2-leerders met een moedertaal zonder lidwoordensysteem.

H3. Het verwachte positieve effect is groter voor NT2-leerders die langer in Nederland verblijven dan voor NT2-leerders die korter in Nederland verblijven.

De verwachting zoals geformuleerd in de eerste hypothese is gebaseerd op het wetenschappelijk onderbouwde, duidelijke en bondige stappenplan waarmee gewerkt wordt. Daarnaast zijn de woordenlijsten gebaseerd op frequentielijsten voor het basiswoordenboek van Van Dale. Ook is in de ontwikkeling van het stappenplan het oordeel van docenten meegenomen (Coenen, Olijkan & Sanders, 1992).

De verwachting met betrekking tot de tweede hypothese is gebaseerd op onderzoeksliteratuur waaruit blijkt dat tweedetaalleerders structuren uit de moedertaal toepassen in de doeltaal waardoor cross-linguïstische invloed ontstaat. De aanwezigheid van een lidwoordensysteem in de moedertaal kan voor een positieve transfer zorgen (Odlin, 2012).

De verwachting met betrekking tot de derde hypothese is gebaseerd op onderzoeksliteratuur waaruit blijkt dat hoe langer een tweedetaalleerder in het land van de doeltaal verblijft, des te hoger het eindniveau dat kan worden bereikt. Voor met name de oudere leerder kan er echter in onderwijssituaties stagnatie optreden waarbij er verminderde progressie lijkt te zijn (Al-Shormani, 2013).

Hoofdstuk 2: Methode

2.1 Participanten

Het onderzoek is daadwerkelijk uitgevoerd bij één participant, aangezien ten gevolge van de coronacrisis de andere op een taalschool geworven participanten niet aan het onderzoek konden blijven deelnemen. Deze respondent is een volwassen T2-leerder die NT2-onderwijs volgt bij

deze erkende educatieve instelling. Ter compensatie van het wegvallen van de rest van de onderzoeksgroep worden *verwachte resultaten* voor de oorspronkelijke onderzoeksgroep beschreven op basis van onderzoeksliteratuur. In het onderstaande wordt derhalve steeds gesproken over ‘de participanten’.

Het belangrijkste inclusie criterium voor het onderzoek is dat de respondenten Nederlands als tweede taal leren. Daarnaast worden participanten geselecteerd met een moedertaal mét of zonder lidwoordensysteem. Aangezien het lidwoordensysteem voor alle T2-leerders een probleem vormt, is het huidige ERK-niveau geen selectie criterium. Er wordt voorts niet geselecteerd op basis van opleidingsniveau en leeftijd. Demografische gegevens worden wel gebruikt om achtergrondkenmerken in kaart te brengen.

De oorspronkelijke groep respondenten werd onderverdeeld in twee groepen van elk zes participanten. Vanwege mogelijke invloed van de moedertaal worden respondenten met een moedertaal zonder een lidwoordensysteem (N=6) onderscheiden van respondenten met een moedertaal met een lidwoordensysteem (N=6). Naast de resultaten met betrekking tot de enige daadwerkelijk deelnemende participant, worden de *verwachte* resultaten van beide groepen respondenten (op basis van onderzoeksliteratuur) met elkaar vergeleken. Binnen de groepen wordt tevens bestudeerd of de verblijfsduur in Nederland van invloed is op de resultaten.

2.2 Design

Het onderzoeksdesign is een quasi-experimenteel design aangezien de onafhankelijke variabele niet wordt gemanipuleerd, maar wordt gemeten. Dit is nodig om het effect van de methode ‘Het is te doen!’ te meten. De afhankelijke variabele in dit onderzoek is de kennis betreffende het lidwoordensysteem en de onafhankelijke variabele is de toepassing van het stappenplan en het maken van de oefeningen van ‘Het is te doen!’.

2.3 Procedure

Participanten worden geworven via de huidige stageplaats van de onderzoeker (erkende taalschool). Uiteindelijk heeft één participant van de taalschool deelgenomen aan het onderzoek.

Achtergrondinformatie van de participanten wordt opgevraagd bij de educatieve instelling waar de desbetreffende participanten lessen volgen. Waar mogelijk wordt het verslag van de intake ingezien. Met een intake wordt namelijk een duidelijk beeld gecreëerd van startniveau,

leerbaarheid, motivatie en praktische omstandigheden van een NT2-leerder. Daarnaast wordt er bij de participant een uitgebreide vragenlijst afgenomen.

Participanten worden individueel benaderd. Het onderzoek vindt niet in groter groepsverband plaats, aangezien uit literatuur naar voren komt, en dit gegeven tijdens NT2-leslessen wordt bevestigd, dat de concentratie en het begripsvermogen voor tweedetaalleerders kleiner zijn en dat hierop ingespeeld moet worden (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Voor het huidige scriptieonderzoek is het van belang dat de participanten de instructies goed begrijpen.

Nadat de participanten zijn geworven, kan er een afspraak worden gemaakt met de desbetreffende participant. Afhankelijk van de woonplaats van de geselecteerde participanten vindt ook het onderzoek plaats op verschillende plekken. Persoonlijke gegevens van de participanten worden geanonimiseerd. Het onderzoek bestaat uit twee afspraken per participant.

Tijdens de eerste afspraak wordt het niveau van de algemene taalvaardigheid gemeten en wordt het onderzoek geïntroduceerd. De taalvaardigheid wordt gemeten door een algemene taalvaardigheidstest af te nemen bij de participanten. De algemene taalvaardigheid wordt gemeten met een editing test die meerdere aspecten van taalvaardigheid meet. Een editing test komt tot stand door willekeurig woorden uit andere teksten toe te voegen aan de tekst die als uitgangspunt wordt genomen. De respondent krijgt de taak om de tekst correct te maken door de willekeurig toegevoegde woorden te verwijderen. Editing testen en soortgelijke cloze-testen zijn voorgesteld door aanhangers van de *Unitary Competence Hypothesis*: deze onderzoekers onderstrepen het belang van taalvaardigheid als geheel en stellen dat deze niet in afzonderlijke deelvaardigheden kan worden opgedeeld. Een editing test is een vorm van een integratieve toets waarbij context een belangrijke rol speelt (Oller, 1979). De tekst van de editing test die voor het onderzoek wordt gebruikt (Folmer, 1992; Klatter-Folmer, & Avermaet, 2001; Bijlage A) komt uit een populair Nederlands tijdschrift en de woorden die willekeurig zijn toegevoegd komen uit een ander artikel in hetzelfde tijdschrift. De tekst die als uitgangspunt is genomen bestaat uit 205 woorden en er zijn 36 woorden toegevoegd (Bijlage A). De ‘nieuwe’ tekst bestaat daarmee uit 241 woorden. De score voor de taalvaardigheidstest wordt als volgt berekend: er worden drie percentages berekend waarbij het aantal ingevoegde woorden als uitgangspunt is genomen. Vervolgens wordt het percentage correct geïdentificeerde ingevoegde woorden, het percentage niet-geïdentificeerde ingevoegde woorden en het percentage incorrect geïdentificeerde woorden berekend.

Vervolgens wordt het onderzoek geïntroduceerd bij de participant. De participant krijgt op papier het doel en de inhoud van het onderzoek (Bijlage B). De introductie op het onderzoek wordt samen met de onderzoeker doorgenomen. De participant krijgt de mogelijkheid om bij

onduidelijkheden vragen te stellen. Vervolgens krijgt de participant een openboektoets waarbij de persoonlijke *het*-woordenlijst en het stappenplan nog niet gebruikt kunnen worden. De toets komt redelijk overeen met de opdrachten van het stappenplan voor de persoonlijke *het*-woordenlijst (Bijlage C, D, E). De cursisten worden gevraagd om de stappen toe te passen in de vorm van een toets.

Tijdens de tweede afspraak wordt de openboektoets nogmaals afgenomen en maken de participanten gebruik van het stappenplan en de persoonlijke *het*-woordenlijst. Tot slot sluit het onderzoek af met de uitgebreide vragenlijst met betrekking tot achtergrondkenmerken en de ervaring van de participant met het onderzoek (Bijlage F). De ervaring van de participant met betrekking tot het gehouden onderzoek wordt gemeten met behulp van een 5-punts Likertschaal (helemaal eens, eens, neutraal, oneens, helemaal oneens). Er is gekozen voor een Likertschaal, omdat deze betrouwbaar is en gemakkelijk in te vullen door de participanten (Croasmun & Ostrom, 2011).

2.4 Materiaal

Het materiaal waarmee gewerkt wordt is een uitgave van Intertaal: 'Het is te doen!' (Hoefnagel, 2008). Intertaal is een specialist op het gebied van taalstudieboeken, leeswijzers en zelfstudiemateriaal, mede voor NT2-onderwijs. De huidige uitgave bevat alle belangrijke *het*-woorden op een rij. De reden voor een *het*-woordenlijst is dat er veel minder *het*-woorden dan *de*-woorden zijn, dus de lijst is beperkter en praktischer. De woordenlijst is opgedeeld in een basiswoordenlijst en een uitgebreide woordenlijst. Naast de papieren versie worden ook de digitale woordenlijsten meegeleverd per cd-rom. De woorden uit de twee woordenlijsten zijn geselecteerd op basis van de frequentielijsten voor het basiswoordenboek van Van Dale (JAARTAL). Daarnaast is het oordeel van docenten uit het voortgezet onderwijs meegewogen (Coenen, Olijkan & Sanders, 1992). De basiswoordenlijst is oorspronkelijk bedoeld voor leerlingen in het voortgezet onderwijs van het vmbo-bb en vmbo-kb; de uitgebreide woordenlijst is bedoeld voor leerlingen van het vmbo-t, de havo en het vwo. Aangezien T2-leerders met eenzelfde probleem kampen, hoeft de doelgroep niet uitsluitend het voortgezet onderwijs te zijn. Voor dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de basiswoordenlijst.

In de uitgave wordt een stappenplan beschreven. Het stappenplan wordt in het scriptieonderzoek toegepast, nadat het in eenvoudiger taalgebruik is geformuleerd; dit met het oog op de doelgroep van het huidige onderzoek. Naast het stappenplan is er oefenmateriaal beschikbaar. Dit wordt tevens gebruikt na een herformulering. De woordenlijst(en), het stappenplan en het oefenmateriaal worden op papier aangeboden. Naast het stappenplan en het

oefenmateriaal wordt een vragenlijst opgesteld die betrekking heeft op de ervaring van de respondent met het uit te voeren onderzoek en zijn/haar achtergrondkenmerken. Op die manier wordt in kaart gebracht hoe de respondenten tegenover de gebruikte methode staan en in hoeverre de respondenten deze als nuttig beschouwen.

2.5 Analyse

Dit onderzoek evalueert het effect van het stappenplan en de opdrachten uit ‘Het is te doen!’ (Hoefnagel, 2008) en de ervaringen van de participanten met het stappenplan en de opdrachten uit ‘Het is te doen!’.

Allereerst wordt de algemene informatie van de respondenten geanalyseerd met behulp van descriptieve statistiek, zodat categorische variabelen kunnen worden beschreven. De descriptieve gegevens geven inzicht in de verdelingen van sekse, leeftijd, verblijfsduur en herkomst. Zodoende kan belangrijke informatie over de onderzoekspopulatie worden samengevat en geïnterpreteerd. Deze informatie wordt verkregen door middel van de resultaten van de vragenlijst.

Vervolgens wordt de editing test geanalyseerd door gemiddelde scores te berekenen met behulp van de benoemde percentages. De resultaten van de editing test dienen als controlevariabele.

Als derde worden de resultaten van de respondenten met betrekking tot het stappenplan in kaart gebracht. Hiervoor wordt gekeken naar de uiteindelijke persoonlijke *het*-woordenlijst die de respondenten hebben samengesteld. Bij de bestudering van de lijsten wordt allereerst geanalyseerd of de respondenten aan alle stappen van het stappenplan hebben voldaan; hiermee kan de kwaliteit van de persoonlijke *het*-woordenlijst gewaarborgd worden. Vervolgens wordt gekeken naar de lengte van de persoonlijke *het*-woordenlijst van de respondenten. Deze resultaten kunnen meegenomen worden voor een volgend gebruik van het stappenplan en er kan worden gemeten in hoeverre de kwaliteit en kwantiteit van de persoonlijke *het*-woordenlijst van invloed zijn op de toetsscores.

Daarna worden de scores van de openboektoets geanalyseerd met behulp van SPSS-statistiek (Field, 2013). Er is gekozen voor een *paired samples t-test* aangezien dezelfde respondenten worden onderworpen aan een voor- en nameting van de openboektoets. De scores van beide momenten worden met elkaar vergeleken en zodoende kan een mogelijk effect worden gemeten van de tussentijd.

Hoofdstuk 3 Resultaten

In de voorgaande hoofdstukken is beschreven hoe het onderzoek ten behoeve van deze masterscriptie oorspronkelijk was opgezet. De dataverzameling was voorbereid, de materialen waren ontwikkeld, de participanten geworven en de samenwerking met een taalschool beklonken. Helaas bleek vlak voor de start van de dataverzameling dat deze ten gevolge van de corona-crisis en de daaruit volgende RIVM-maatregelen geen doorgang kon vinden.

Conform facultaire richtlijnen is ervoor gekozen om het resultatenhoofdstuk om te vormen en te laten bestaan uit beargumenteerde verwachtingen met betrekking tot elk van de drie hypothesen, mede gekoppeld aan de in hoofdstuk 1 besproken literatuur. Daarnaast is het onderzoek uitgevoerd bij één participant om zodoende een beter beeld te creëren met betrekking tot hypothese 1. Vanwege de beperkte mogelijkheden en het lange tijdsbestek om alle resultaten te verkrijgen, kon het resultaat slechts bij één respondent worden beoordeeld.

3.1 Verwachte resultaten Hypothese 1

Zoals in het vorige hoofdstuk is beschreven, luidt de eerste hypothese als volgt:

H1. De didactische werkwijze van ‘Het is te doen!’ heeft een positief effect op de verwerving van het lidwoordensysteem bij NT2-leerders.

De uitgave ‘Het is te doen!’ (Hoefnagel, 2008) is ontwikkeld om gestuurde taalverwerving te creëren bij anderstaligen met betrekking tot de verwerving van het lidwoordensysteem. Om te kunnen beoordelen of ‘Het is te doen!’ een positief of negatief effect heeft, moet rekening worden gehouden met de factoren die van invloed zijn op de tweedetaalverwerving. De bestudering van beïnvloedende factoren maakt inzichtelijk dat iedere tweedetaalverwerver een overeenkomstig proces doorloopt, maar dat er binnen deze groep leerders grote variatie heerst. Deze variatie komt naar voren in het leertempo, de resultaten en het eindpunt dat door de leerders wordt bereikt. Ook in onderzoeken komen deze individuele verschillen naar voren (Dörnyei, 2014). Op basis van de individuele verschillen wordt verwacht dat de resultaten zich niet op één lijn bevinden, maar dat er een algeheel effect wordt gevonden dat per leerder varieert. Zo is er een verschil tussen vroege en late taalleerders wat betreft het eindpunt dat bereikt wordt. Deze verschillen kunnen verklaard worden door een sensitieve periode waardoor leerders niet meer in staat zijn om grammaticale constructies volledig te beheersen (Birdsong,

2018). Ook kan er een verschil ontstaan binnen de leerders door de mate van taalaanleg en intelligentie per individu. De verscheidenheid aan cognitieve factoren en de capaciteit om een taal te leren kunnen namelijk een rol spelen bij het doorlopen van het stappenplan en de bijbehorende toets van het huidige onderzoek. Wellicht heeft ‘Het is te doen!’ voor iedere leerder op gevarieerde wijze een bepaald (positief of negatief) effect. Hierbij wordt verwacht dat de resultaten van de leerders onderverdeeld kunnen worden op basis van de individuele verschillen.

Uit onderzoek blijkt dat een leeromgeving waarbij onderwijs en instructie worden afgestemd op de leerder een positieve bijdrage kan leveren aan het eindniveau dat bereikt wordt (Plonsky, 2011). De uitgave ‘Het is te doen!’ is een didactische werkvorm waarbij de leerder zelfstandig een stappenplan doorloopt en een persoonlijke *het*-woordenlijst creëert. Het stappenplan is passend gemaakt voor de leerder, zodat er sprake is van begrijpelijk taalaanbod. Daarnaast is het mogelijk om de formulering van het stappenplan te herzien en nogmaals aan te passen aan de leerder. Het begrijpelijke taalaanbod is erg belangrijk met het oog op de outputhypothese, zodat de grammatica wordt aangeboden en er tegelijkertijd geleerd wordt. De gehanteerde leeromgeving zal derhalve een positief effect hebben op de verwerving van het lidwoordensysteem.

Ondanks dat er enige discussie heerst omtrent het nut van expliciet grammaticaonderwijs, wordt verwacht dat de wijze waarop in ‘Het is te doen!’ grammatica wordt ingezet, een positief effect heeft op de verwerving van het lidwoordensysteem. Hierbij wordt uitgegaan van de sterke-interface hypothese die veronderstelt dat leren en verwerven met elkaar samengaan (Suzuki et al., 2017). De uitgave ‘Het is te doen!’ richt zich enerzijds op leren, maar anderzijds wordt er met name aandacht geschonken aan het toepassen en daarmee het verwerven van het lidwoordensysteem. Vanwege de laagdrempelige methode die door ‘Het is te doen!’ wordt gehandhaafd, wordt verwacht dat deze uitgave van positieve invloed kan zijn op het tempo en verloop van de verwerving van het lidwoordensysteem. De traditionele aanpak wordt namelijk ontweken en er wordt gebruik gemaakt van betekenisvolle taken die van invloed kunnen zijn op de impliciete kennis van de leerder en deze tevens kunnen bevorderen.

Een andere reden voor de verwachting van een positief effect is dat de uitgave ‘Het is te doen!’ uit een wetenschappelijk onderbouwd, duidelijk, bondig en beproefd stappenplan bestaat. Daarnaast is de basiswoordenlijst die gebruikt is voor het huidige onderzoek gebaseerd op frequentielijsten die ten grondslag liggen aan het basiswoordenboek van Van Dale. Tevens is in de ontwikkeling van het stappenplan het oordeel van docenten meegenomen (Coenen, Olijkan & Sanders, 1992).

Ook de combinatie van de rollen van docent en cursist stimuleert een positief effect. De uitgave ‘Het is te doen!’ maakt gebruik van een *het*-woordenlijst aangezien deze lijst veel korter is dan een *de*-woordenlijst. Dit maakt het plan overzichtelijk, laagdrempelig en aantrekkelijk voor de leerder. Het onderzoek heeft daarnaast ruimte voor begeleiding van de docent-onderzoeker. De leerder wordt zodoende geholpen om zelfstandig een persoonlijke het-woordenlijst te maken en deze lijst vervolgens te gebruiken voor het produceren van de juiste lidwoorden. Dit gegeven past goed bij de oefeningentypologie van Neuner (1981), het ABCD-model. Dit model bestaat uit verschillende fasen waarmee gewerkt wordt van receptief, via reproductief naar productief.

Een laatste argument voor een positief effect op het lidwoordensysteem is dat het oefenen testprotocol van het huidige scriptieonderzoek zodanig is opgebouwd dat de leerder allereerst gemotiveerd wordt om deel te nemen aan het onderzoek. Dit wordt gerealiseerd door het probleem ‘lidwoordverwerving’ aan te kaarten en een betekenisvolle context te creëren. Vervolgens wordt het materiaal aangeboden en wordt er geoefend met de nieuwe wijze van lidwoordenverwerving. Deze didactische werkwijze stimuleert de leerders om het geleerde ook in andere contexten te gebruiken, overeenkomend met de laatste fase van het ABCD-model van Neuner (1981).

Samenvattend is op basis van de gehanteerde leeromgeving, de positie van de grammatica, de wetenschappelijke basis voor methodeontwikkeling, de rol van docent en cursist en de opzet van de oefen- en testsituatie in de educatieve uitgave ‘Het is te doen!’ beargumenteerd dat H1 aangenomen kan worden. Maar hierbij dient aangetekend te worden dat op basis van individuele verschillen tussen leerders met betrekking tot leertempo, resultaten en eindniveau het positieve effect variatie zal vertonen.

Resultaten N=1-studie

Bij bestudering van de persoonlijke het-woordenlijst van de respondent blijkt dat ze heeft voldaan aan alle stappen van het stappenplan. Ze heeft de juiste woorden weggehaald uit het stappenplan: verkleinwoorden, woorden op -ment, samenstellingen, woorden op -um, materiaalwoorden, woorden op -sel, woorden op -schap, woorden op -act, -ect, -ict en -uct en woorden die de respondent zelf kent. Er kan geen nadere conclusie uit de lengte van de woordenlijst worden getrokken, omdat er geen vergelijking gemaakt kan worden met de score van een respondent met een kortere of langere persoonlijke het-woordenlijst. De respondent heeft allereerst de voormeting ondergaan zonder gebruik van het stappenplan en de persoonlijke het-woordenlijst. De voormeting bestaat uit negen vragen waarvan twee vragen niet zijn

ingevuld. Per vraag wordt in procenten het aantal punten gegeven: vraag (1): 100%, vraag (2) 80%, vraag (3) 0%, vraag (4) 100%, vraag (5) 100%, vraag (6) 100%, vraag (7) 0%, vraag 8 30% en vraag 9 100%. Vervolgens heeft ze de openboektoets nogmaals gemaakt met behulp van het stappenplan en de persoonlijke het-woordenlijst. Hierbij heeft ze de volgende resultaten in procenten behaald: vraag (1): 100%, vraag (2) 100%, vraag (3) 100%, vraag (4) 93,4%, vraag (5) 100%, vraag (6) 100%, vraag (7) 0%, vraag 8 30% en vraag 9 100%. Op basis van deze resultaten kan worden aangenomen dat de didactische werkwijze van ‘Het is te doen!’ een positief effect heeft. Ook blijkt uit de evaluatie van de respondent dat het stappenplan na het onderzoek zelfstandig gebruikt kan worden en als nuttig beschouwd wordt.

3.2 Verwachte resultaten Hypothese 2

Zoals in het vorige hoofdstuk is beschreven, luidt de tweede hypothese als volgt:

H2. Het verwachte positieve effect is groter voor NT2-leerders met een moedertaal mét lidwoordensysteem dan voor NT2-leerders met een moedertaal zonder lidwoordensysteem.

De universele-grammaticahypothese veronderstelt een aangeboren taalvermogen met algemene principes die voor alle talen en mensen gelden. Dit mechanisme is een noodzakelijke basis voor de taalverwerving. Ook maakt de universele-grammaticahypothese onderscheid tussen een kerngrammatica en een perifere grammatica. De verwerving van het lidwoordensysteem van het Nederlands heeft betrekking op de perifere grammatica: een grammatica met gemarkeerde regels die niet natuurlijk zijn voor alle sprekers (Culicover, 2013). Voor deze tweede hypothese kan dan ook onderscheid worden gemaakt tussen de respondenten op basis van de moedertaal.

Hierbij is het erg belangrijk om te kijken naar de *transfer* van eigenschappen uit de moedertaal op de tweede taal. Op basis van onderzoek van onder andere Sabourin et al. (2006) wordt verwacht dat er aanzienlijke verschillen binnen verschillende moedertalen zijn bij de verwerving van het lidwoordensysteem. Uitgaande van het onderzoek van Sabourin et al. (2006) zouden morfologische eigenschappen van het woordgeslacht, al dan niet aanwezig in de moedertaal, bestudeerd moeten worden in de eerste taal van de respondent. Er wordt verwacht dat respondenten met overeenkomende morfologische eigenschappen in de moedertaal een het-woordenlijst met meer precisie creëren dan respondenten zonder overeenkomende morfologische eigenschappen. Deze precisie wordt zowel verwacht bij de kwaliteit als de kwantiteit van de het-woordenlijst. Aangezien de respondenten de persoonlijke het-woordenlijst kunnen gebruiken als hulpmiddel voor de openboektoets, wordt tevens verwacht dat de gemiddelde scores van respondenten met overeenkomende morfologische

eigenschappen in de moedertaal hoger zullen zijn. Ook hierbij spelen de kwaliteit en de kwantiteit van de het-woordenlijst een belangrijke rol.

Deze verwachtingen komen tevens overeen met de transferhypothese van James (1980). Deze leertheorie gaat ervan uit dat eigenschappen uit de eerste taal kunnen worden overgedragen naar de tweede taal: de zogeheten *transfer*. Bovenstaande verwachting, op basis van onderzoek zoals Sabourin et al.(2006), is gebaseerd op een positieve transfer. Er kan echter ook een negatieve transfer optreden. Dat geldt allereerst voor de respondenten met een moedertaal zonder lidwoordensysteem, aangezien deze groep te maken krijgt met een onbekende constructie. Daarnaast geldt het ook voor de respondenten die wel bekend zijn met een lidwoordensysteem, maar waarvan de morfologische eigenschappen niet overeenkomen. Hierbij kunnen de structuren uit de moedertaal worden overgedragen op het Nederlands waardoor foutieve constructies kunnen ontstaan (Odlin, 2012). Er moet echter ook vermeld worden dat er enige kritiek is geweest op de transferhypothese en dat er meer wordt gesproken over cross-linguïstische invloed (Jarvis, 2011). Zoals beschreven zijn de verwachtingen gebaseerd op de transferhypothese. Variatie in scores van de respondenten kan echter niet alleen verklaard worden op basis van een positieve of negatieve *transfer*.

Los van de cross-linguïstische invloed wordt dan ook verwacht dat bij iedere respondent een positief effect optreedt met betrekking tot de verwerving van de lidwoorden. Op basis van slechts de literatuur is het moeilijk te bepalen welk niveau door welke respondent bereikt zou kunnen worden. Uitgaande van de input-hypothese kan de taalverwerving, en dus de lidwoordverwerving, volgens Krashen (1982) alleen slagen als er begrijpelijke input aanwezig is en succesvolle communicatie. Dit geldt uiteraard niet alleen voor de respondent zonder lidwoordensysteem in de moedertaal, maar voor alle respondenten. Daarom zal de praktijk moeten uitwijzen of de basis van het huidige onderzoek voldoet aan deze voorwaarde.

Daarnaast kunnen onderzoeken naar tweedetaalleerders bestudeerd worden waarin de lidwoordverwerving centraal staat. Thyab (2016) heeft onderzoek gedaan naar de verwerving van het Engelse lidwoordensysteem bij moedertaalsprekers van het Arabisch. Voor Arabische moedertaalsprekers is de verwerving van dit systeem een heikel punt vanwege de verschillen tussen het lidwoordensysteem van het Arabisch en het Engels. Hieruit blijkt dat de aanwezigheid van een lidwoordensysteem ook kan leiden tot problemen. Ook hierin moet de praktijk uitwijzen welk lidwoordensysteem van welke moedertaal een positief of negatief effect heeft op de lidwoordverwerving in de tweede taal en sluit dit tevens aan bij de genoemde crosslinguïstische invloed.

Samenvattend is op basis van de transferhypothese, een positieve transfer en cross-linguïstische invloed beargumenteerd dat H2 kan worden aangenomen. Wel dient hierbij opgemerkt te worden dat dit aannames zijn en dat, wellicht in de toekomst, daadwerkelijke resultaten vanuit de praktijk tegengesteld kunnen zijn aan de verwachtingen. Daarnaast kan er sprake zijn van een negatieve crosslinguïstische invloed waardoor de hypothese verworpen zou moeten worden.

Resultaten N-1-studie

De resultaten van het afgenomen onderzoek kunnen niet meegenomen worden voor de afweging van deze hypothese aangezien het onderzoek bij één respondent is afgenomen en hierdoor geen vergelijkingen gemaakt kunnen worden tussen respondenten met een lidwoordensysteem in de moedertaal en respondenten zonder een lidwoordensysteem in de moedertaal.

3.3 Verwachte resultaten Hypothese 3

Zoals in het vorige hoofdstuk is beschreven, luidt de derde hypothese als volgt:

H3. Het verwachte positieve effect is groter voor NT2-leerders die langer in Nederland verblijven dan voor NT2-leerders die korter in Nederland verblijven.

Uit de literatuur blijkt dat de lengte van de verblijfsduur van invloed is op de taalverwerving (Al-Shormani, 2013). Des te langer de verblijfsduur van een leerder, des te hoger het eindniveau dat kan worden bereikt. Er wordt dan ook verwacht dat het positieve effect groter is voor de respondenten die langer in Nederland verblijven. Dit positieve effect treedt naar verwachting op bij de samenstelling van de persoonlijke *het*-woordenlijst. De langere verblijfsduur is gerelateerd aan een meer uitgebreide woordenschat. Des te meer *het*-woorden de respondent kent, des te kleiner wordt de persoonlijke *het*-woordenlijst. Dit heeft een positief effect aangezien het gunstig is voor de leerder om een *het*-woordenlijst van kleine omvang samen te stellen. Zodoende kan de leerder vaker het juiste lidwoord toepassen.

Een leerder kan echter in een proces van fossilisatie terecht komen waarbij er geen progressie meer lijkt te zijn bij het taalverwervingsproces. Ook de grammatica kan fossiliseren; in dat geval komen er over een lange periode afwijkende grammaticale structuren voor die niet behoren tot de doeltaal (Nozadze, 2002). In een onderwijssituatie, zoals het voorleggen van het stappenplan en de openboektoets, wordt er niet gesproken over fossilisatie, maar over stagnatie. Voor het huidige onderzoek wordt verwacht dat er geen fossilisatie optreedt bij de

respondenten. Het is echter wel mogelijk dat een respondent het stappenplan of de openboektoets niet naar behoren kan voltooien omdat diegene behoefte heeft aan meer tijd om bepaalde stappen in het leerproces te nemen. In het laatste geval is het nog wel mogelijk voor de respondent om ‘Het is te doen!’ in te zetten als middel voor de lidwoordenverwerving, maar kan er meer tijd nodig zijn. Dit hoeft niets af te doen aan het positieve effect van ‘Het is te doen!’.

Het verwachte positieve effect kan alleen groter zijn voor NT2-leerders die langer in Nederland verblijven als ze zich bevinden in een taalrijke omgeving met een dusdanige hoeveelheid kwalitatief taalaanbod. In situaties met een beperkt kwalitatief en kwantitatief taalaanbod wordt niet geleerd door de ongestuurde taalverwerving en hoeft de lengte van de verblijfsduur ook geen invloed te hebben op de kwaliteit en kwantiteit van de persoonlijke hetwoordenlijst en op de score van de openboektoets. Juist het taalaanbod en het taalcontact zijn van belang voor de lange termijn van de gebruikte onderzoeksmethode. De lidwoorden worden namelijk mede verworven door de taalproductie waardoor op den duur automatisering plaatsvindt, overeenkomend met de outputhypothese (Swan, 1985).

Resultaten N=1-studie

De resultaten van het afgenomen onderzoek kunnen niet meegenomen worden voor de afweging van deze hypothese aangezien het onderzoek bij één respondent is afgenomen en hierdoor geen vergelijkingen gemaakt kunnen worden tussen respondenten met een korte en respondenten met een lange verblijfsduur. Wel kan op basis van de korte lengte van de verblijfsduur van de respondent een lagere score verwacht worden. De taalrijke omgeving en het kwalitatieve taalaanbod kunnen de korte verblijfsduur wellicht wel compenseren en het positieve effect vergroten.

3.4 Verwachte resultaten invloed algemene taalvaardigheid

Er wordt verwacht dat de resultaten van de algemene taalvaardigheid in verband staan met de score die door de participanten wordt behaald bij de openboektoets. Zo wordt verwacht dat hoe hoger het niveau van algemene taalvaardigheid is, hoe hoger de eindscore op de openboektoets zal zijn.

Dit is allereerst gebaseerd op de methode waarmee de algemene taalvaardigheid van de participanten wordt gemeten. Er wordt namelijk gebruik gemaakt van een methode waarbij de algemene taalvaardigheid op meerdere aspecten wordt gemeten. Bij de gebruikte integratieve

toets speelt context ook een grote rol. Dit maakt het tot een betrouwbare meting van de algemene taalvaardigheid van de participanten (Oller, 1979).

Taalvaardigheid omvat zowel de receptieve als de productieve taalbeheersing en bevat het vermogen om een taal bewust te kunnen toepassen. Aangezien wordt gemeten in welke mate de participanten het Nederlands goed spreken en schrijven, de taalvaardigheid, wordt het niveau in verband gebracht met de score bij de openboektoets.

Resultaten N=1-studie

De respondent bij wie het onderzoek is afgenomen, heeft van de 36 woorden die niet in de tekst horen er 16 juist geselecteerd (44,4%), 20 niet geselecteerd (55,6%) en 6 foutief geselecteerd (16,7%).

Samenvattend kan op basis van de behaalde scores beargumenteerd worden dat de respondent een lage eindscore bij de openboektoets behaalt. Haar taalvaardigheid is op basis van de editing-test namelijk niet hoog.

3.5 Verwachte resultaten vragenlijst

Er wordt verwacht dat de score bij de openboektoets overeenkomt met de resultaten van de vragenlijst. Dat wil zeggen dat de onderzoeker, met behulp van de resultaten van de vragenlijst, een verwachte score kan beargumenteren. Hierbij spelen de behandelde factoren die van invloed zijn op de tweedetaalverwerving een belangrijke rol. De vragenlijst gaat namelijk in op de factoren zoals leeftijd, verblijfsduur, eerstetaalverwerving, opleiding, taalaanleg en taalintelligentie, taalaanbod en taalcontact en motivatie.

Resultaten N=1-studie

Uit de antwoorden van de vragenlijst komt naar voren dat de respondent een vrouwelijke cursist van 37 jaar oud is. Haar moedertaal is Thai en ze spreekt redelijk Engels. Haar verblijfsduur is kort, namelijk anderhalf jaar en ze is in Nederland vanwege de relatie met haar Nederlandse man. Ze wordt gedefinieerd als hoger opgeleid en haar eerste taalverwerving kent geen lidwoordensysteem. Door haar kennis van het Engels is ze niet onbekend met de functie van het lidwoordensysteem.

De korte verblijfsduur in Nederland van de respondent kan zorgen voor een lager eindniveau bij de openboektoets. Wellicht ligt het niveau hoger als de openboektoets bij de respondent wordt afgenomen bij een lange(re) verblijfsduur aangezien nog niet een stadium van eventuele stagnatie is bereikt.

Haar taalomgeving zorgt voor een redelijke input van het Nederlands. Door de komst van COVID-19 heeft ze weinig mogelijkheden om een groot sociaal netwerk op te zetten. Ze leeft samen met haar Nederlandse man en volgt taallessen met andere cursisten waarin uitsluitend Nederlands gesproken wordt. Taalinhoudelijk wordt de input die ze ontvangt goed begrepen waardoor er sprake is van een aanbod dat aansluit bij het niveau en de wensen van de cursist. Daarnaast zorgt ze zelf voor voldoende uitdaging en interactie waardoor ze in staat is om succesvol de taalverwerving te doorlopen. Zo neemt ze initiatief om haar huiswerk consequent te maken en gaat ze perfectionistisch te werk. Daarnaast probeert ze actief de Nederlandse taal in zich op te nemen door gebruik van Nederlandse media en te praten met inwoners van Nederland. Zodoende gebruikt ze de doeltaal zowel in situaties binnen als buiten het onderwijs. Ook blijkt uit observaties van de docent dat ze ontbrekende kennis graag vergaart door vragen te stellen en vervolgens actief met nieuwe informatie omgaat.

Uit observaties en uit de antwoorden van de vragenlijst blijkt dat de respondent zeer gemotiveerd is. Haar doel is niet alleen het inburgeringsexamen behalen, maar door te leren zodat ze in de toekomst een beroep als verkoopster kan uitoefenen. Ze wil graag actief deelnemen in de Nederlandse maatschappij en toont dit door haar inzet en de resultaten die ze behaalt op toetsen en examens.

Samenvattend is op basis van genoemde onderdelen aannemelijk dat de respondent een voldoende score behaalt bij de openboektoets. Echter, de korte verblijfsduur en afwezigheid van een lidwoordensysteem in de moedertaal kunnen zorgen voor beperkte kennis en een beperkte woordenschat.

Hoofdstuk 4: Conclusie

Dit onderzoek is uitgevoerd met als doel om het effect van de didactische werkwijze van ‘Het is te doen!’ met betrekking tot de verwerving van het lidwoordensysteem bij tweedetaalleerders te meten. Er is een overzicht gegeven van het proces dat een tweedetaalleerder doorloopt en diverse beïnvloedende factoren zijn uitgelicht. Het onderzoek heeft zich specifiek gericht op het effect van het stappenplan en een persoonlijke het-woordenlijst conform de didactische werkwijze van ‘Het is te doen!’. Ten gevolge van de coronacrisis kon de dataverzameling geen doorgang vinden en is het onderzoek ter illustratie uitgevoerd bij slechts één respondent om een beter beeld te creëren, de overige verwachte resultaten zijn gekoppeld aan de besproken literatuur.

Uit dit onderzoek is gebleken dat de hypothese dat de didactische werkwijze van ‘Het is te doen!’ een positief effect heeft op de verwerving van het lidwoordensysteem bij tweedetaalleerders kan worden aangenomen. Daarnaast bevestigt de literatuur dat zowel de verwachte hypothese met betrekking tot de positieve invloed van een lidwoordensysteem in de moedertaal als de hypothese met betrekking tot de positieve invloed van een langere verblijfsduur kunnen worden aangenomen. Er is in dit onderzoek bij de respondent geen verband gevonden tussen de score van de taalvaardigheidstoets en de score van de openboektoets. Tot slot kan op basis van de vragenlijst worden aangenomen dat de respondent een voldoende score behaalt bij de openboektoets.

Uit het onderzoek is dus gebleken dat de didactische werkwijze van ‘Het is te doen!’, zoals verwacht, een positief effect heeft op de verwerving van het lidwoordensysteem bij tweedetaalleerders en dat de moedertaal en de verblijfsduur van invloed zijn op de mate van dit positieve effect.

Hoofdstuk 5: Discussie

De uitkomst van het onderzoek is lastig te generaliseren aangezien de dataverzameling zeer beperkt kon plaatsvinden en de conclusies mede gebaseerd zijn op verwachte resultaten op basis van de literatuur. De interne validiteit van het onderzoek is gewaarborgd door af te gaan op resultaten uit de literatuur en er is een beter beeld geschetst met behulp van de resultaten van één respondent, maar de externe validiteit kent enige beperkingen.

Allereerst blijkt dat er voor de desbetreffende respondent geen verband is gevonden tussen de score van de taalvaardigheidstest en de score voor de openboektoets. Dit is geconcludeerd op basis van een lage score voor de taalvaardigheidstest en een hoge score voor de openboektoets. Er kan echter niet gesteld worden dat er geen sprake is van een verband, omdat er geen resultaten zijn ter vergelijking. Wellicht is het niveau van het vocabulaire van de taalvaardigheidstest erg hoog voor tweedetaalleerders en scoren respondenten met een lagere score bij de openboektoets ook nog lager bij de taalvaardigheidstest. Daarnaast zijn er ook geen vergelijkingen mogelijk tussen tweedetaalleerders met en zonder een lidwoordensysteem in de moedertaal, dit geldt tevens voor tweedetaalleerders met een lange en korte verblijfsduur. Nader onderzoek met meer respondenten kan hier uitsluitel over geven.

Daarnaast heeft de dataverzameling met name op afstand plaatsgevonden. Hierdoor had de onderzoeker weinig controle over het onderzoek en kon de uitvoerder slechts hulp op afstand bieden. Bij een herhaling van het onderzoek is het van belang dat het onderzoek op locatie

plaatsvindt zodat de respondenten direct om hulp kunnen vragen en zodat de uitvoerder van het onderzoek kan voorkomen dat de respondent hulp via andere kanalen verwerft.

Het huidige onderzoek heeft bij de werving van respondenten niet geselecteerd op ERK-niveau van de respondenten. Bij de dataverzameling van de respondent bleek echter dat bepaalde onderdelen bij de openboektoets moeilijk te begrijpen en te interpreteren zijn voor deze respondent. Bij herhaling van het huidige onderzoek of vervolgonderzoek is het dus van belang dat de vragen tenminste begrepen worden door de respondenten. Als er geen of foutieve antwoorden worden gegeven omdat de vraag niet begrepen wordt door bijvoorbeeld een gebrek aan vocabulaire, kunnen de resultaten wellicht ook foutief geïnterpreteerd worden. Dit kan verbeterd worden door een actieve begeleiding van de uitvoerder bij de dataverzameling van het onderzoek. Wellicht kan ook de formulering nog meer aangepast worden zodat deze begrijpelijker is voor de respondenten.

Aansluitend is het positieve effect wellicht groter voor hoogopgeleide respondenten die onderwijs hebben genoten en hebben leren lezen en schrijven. Voor de respondenten die weinig tot geen onderwijs hebben genoten is de methode van het onderzoek een uitdaging, omdat het vraagt om taken waarbij leer- en leesstrategieën toegepast moeten worden. Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen om ook een vergelijking te maken binnen hoogopgeleide tweedetaalleerders met een overeenkomstig ERK-niveau. Ook wordt aanbevolen om de didactische werkwijze van 'Het is te doen!' toe te passen bij hoogopgeleide tweedetaalleerders voor de verwerving van het lidwoordensysteem.

Uit de evaluatie bleek dat de respondent het stappenplan als nuttig en begrijpelijk ervaarde. Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen om tevens het nut van het gehele onderzoek meer duidelijk te maken bij de respondenten. Op basis van de observaties van de onderzoeker was de respondent zich namelijk niet goed bewust van het doel en nut van het onderzoek. Wellicht kan dit worden uitgebreid door de probleemstelling middels een interactieve les duidelijk te maken.

De lidwoordverwerving is erg gecompliceerd voor tweedetaalleerders van het Nederlands. De foutieve toekenning van lidwoorden gebeurt niet alleen door tweedetaalleerders, maar ook door moedertaalsprekers van het Nederlands. Het belang van de juiste didactische werkwijze is dan ook groot. Wellicht kan de uitkomst van het huidige onderzoek hieraan bijdragen als hulpmiddel bij het tweedetaalonderwijs. Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen om het huidige onderzoek te optimaliseren waarbij de aandacht gevestigd wordt op woordkeuze en vocabulaire. Daarnaast wordt voorgesteld om het onderzoek op grote schaal uit te voeren, zodat op basis van vergelijkingen tussen groepen met

één ERK-niveau conclusies getrokken kunnen worden en zodat de resultaten gegeneraliseerd kunnen worden.

Referenties

- Appel, R., & Vermeer, A. (1994). Tweedetaalverwerving en tweede-taalonderwijs.
- Barman, B. (2012). The linguistic philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*, 103-122.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. *Second language research*, 13(2), 116-137.
- Blom, E., Polišenská, D., & Weerman, F. (2008). Articles, adjectives and age of onset: The acquisition of Dutch grammatical gender. *Second language research*, 24(3), 297-331.
- Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2015). Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs. -2de herz. dr.
- Brinkman, J.H.M. (2014). *De vragenlijst. Een goed meetinstrument voor toepasbaar onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). Modern language aptitude test.
- Claessen, J. (2017). Van DAT naar CAT; Van informeel naar formeel Engels in schrijftaken. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(1), 24-33.
- Coenen, M., Olijkan, E., & Sanders, M. (1992). *Woordenlijst voor 12- tot 15-jarigen*. Rotterdam: Projectbureau OVB
- Cook, V. J. (1985). Chomsky's universal grammar and second language learning. *Applied linguistics*, 6(1), 2-18.
- Culicover, P. (2013). *Grammar & complexity: Language at the intersection of competence and performance*. OUP Oxford.
- Croasmun, J. T., & Ostrom, L. (2011). Using Likert-Type Scales in the Social Sciences. *Journal of Adult Education*, 40(1), 19-22.
- De Nieuwe Taalgids. Jaargang 55*. J.B. Wolters, Groningen 1962
- De Paepe, J., & De Vogelaer, G. (2008). Grammaticaal genus en pronominale verwijzing bij kinderen. Een taalverwervingsperspectief op een eeuwenoud grammaticaal probleem. *Neerlandistiek*, 2008, 1-23.
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language teaching*, 43(2), 182-201.

- Ellis, N. C. (2011). Implicit and explicit SLA and their interface. *Implicit and explicit language learning*, 35-47.
- Everts, R., Lidzba, K., Wilke, M., Kiefer, C., Mordasini, M., Schroth, G., ... & Steinlin, M. (2009). Strengthening of laterality of verbal and visuospatial functions during childhood and adolescence. *Human brain mapping*, 30(2), 473-483.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.
- Folmer, J. (1992). Dutch immigrants in New Zealand: A case study of language shift and language loss. *Australian Review of Applied Linguistics* 15 (2), p. 1-18.
- Grover, V. K. (2015). Autistic Savants: Making Child Really Special. *International Journal of Science and Research*, 4(1), 1824-1827.
- Hawkins, R. and Franceschina, F. 2004: Explaining the acquisition of and non- acquisition of determiner–noun gender concord in French and Spanish. In Prévost, P. and Paradis, J., editors, *The acquisition of French in different contexts: focus on functional categories*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 175–205.
- Haeseryn, W. J. M. (2005). Willy Vandeweghe, *Grammatica van de Nederlandse zin* Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 2004 90-441-1702-5.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Passage.
- Hulshof, H. (2002). *Vormen van taalkennis Over grammatica, taalbeschouwing en taalkundige vorming in het onderwijs Nederlands*.
- Jarvis, S. (2011). Conceptual transfer: Crosslinguistic effects in categorization and construal. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(1), 1-8.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological review*, 99(1), 122.
- Klatter-Folmer, J. & Avermaet, P. Van (2001). Social determinants of language shift amongst ethnic minority groups. The role of self-assessment of L2 proficiency. In: T. Ammerlaan,
- Kwakernaak, E. (2016). Kennis over talen en culturen. *Levende Talen Magazine*, 103(7), 28-33. M. Hulsen, H. Strating & K. Yagmur (eds.), *Sociolinguistic and psycholinguistic perspectives on maintenance and loss of minority languages*, Münster: Waxmann, p. 203-219.
- Kwakernaak, E. (2016). Tussen blokkendoos en taalbad: Waarheen met ons vreemdetalenonderwijs? Deel I. *Levende Talen Magazine*, 103(4), 10-14.

- Lenneberg, E. H., & Lenneberg, E. (Eds.). (2014). *Foundations of language development: A multidisciplinary approach*. Academic Press.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365.
- Li, C. (2013). The influence of Krashen's input hypothesis on teaching college English listening in China. *Studies in Literature and Language*, 6(3), 49-52.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), pp.1-55.
- Linck, J. A., Osthus, P., Koeth, J. T., & Bunting, M. F. (2014). Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. *Psychonomic bulletin & review*, 21(4), 861-883.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Meisel, J. M. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 5-34.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological bulletin*, 140(2), 409.
- Neuner, G., Krüger, M., & Grewer, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt.
- Odlin, T. (2012). Crosslinguistic influence in second language acquisition. *The encyclopedia of applied linguistics*.
- Oller, J. W. (1979). Language tests at school.
- Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis. *Language learning*, 61(4), 993-1038.
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5-22.
- Russell, V. (2014). A closer look at the output hypothesis: The effect of pushed output on noticing and inductive learning of the Spanish future tense. *Foreign Language Annals*, 47(1), 25-47.
- Sabourin, L., Stowe, L. A., & De Haan, G. J. (2006). Transfer effects in learning a second language grammatical gender system. *Second Language Research*, 22(1), 1-29.
- Selinker, L., & Lakshmanan, U. (1992). Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. *Language transfer in language learning*, 197-216.

- Siegel, J. (2009). Language contact and second language acquisition. In *The new handbook of second language acquisition*. Emerald.
- Sinha, A., Banerjee, N., Sinha, A., & Shastri, R. K. (2009). Interference of first language in the acquisition of second language. *Journal of Psychology and counseling*, 1(7), 117-122.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in second language acquisition*, 13(2), 275-298.
- Song, S. (2018). Second language acquisition theories. In *Second Language Acquisition as a Mode-Switching Process* (pp. 9-36). Palgrave Pivot, London.
- Suzuki, Y., & DeKeyser, R. (2017). The interface of explicit and implicit knowledge in a second language: Insights from individual differences in cognitive aptitudes. *Language Learning*, 67(4), 747-790.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 495-508). Routledge.
- Vandeweghe, W. (2013). *Grammatica van de Nederlandse zin*. Maklu.
- Van Emmerik, J., van Hout, R., van de Craats, I., & Klatter-Folmer, J. (2009). 'Het'gaat niet vanzelf. De verwerving van het genus door dove volwassenen en horende tweedetaalleerders. *Taal en Tongval*, 61(1), 188-226.
- Vermeer, A. (2010). De context van tweedetaalverwerving en tweedetaalleren. *Handboek Nederlands als tweede taal*, 16-47.
- Young-Scholten, M. (2013). Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research*, 29(4), 441-454.

Bijlages

Bijlage A Editing Test

Instructie

Lees de tekst. Er zijn woorden in de tekst die niet bij de tekst horen. Deze woorden passen niet in de tekst. Markeer de woorden die niet in de tekst passen.

We doen de oefenzinnen samen. Lees de oefenzinnen en markeer de woorden die niet in de zinnen passen.

Oefenzinnen

Tegenwoordig worden gehoortesten moet afgenomen op consultatiebureaus en op brengen scholen. Zo kunnen aan gehoorproblemen snel ontdekt worden.

Tekst

Gehoorproblemen kunnen verschillende toch oorzaken hebben. Soms is een en gehoorprobleem een aangeboren zich erfelijke afwijking. Het kan ook een gevolg zijn grijze van problemen bij de geboorte, een bijvoorbeeld wanneer beetje een baby te vroeg geboren wordt. Verder voldoende kan een baby gehoorproblemen krijgen dat wanneer de moeder tijdens hier de zwangerschap rode hond heeft op. Zowel kinderen als volwassenen kunnen ontstekingen krijgen die geduld tot slechthorendheid of hebben doofheid kunnen leiden. Ook zijn je er geneesmiddelen achter die gehoorproblemen kunnen veroorzaken.

Het apart is normaal dat het gehoor in een mensenleven voortdurend land afneemt. Slijtage is die dan ook één van de oorzaken van slechthorendheid of doofheid. Maar beginnen tegenwoordig gaat die slijtage, met name bij strak jonge mensen, sneller zodat door geluidsoverlast. De grootste boosdoener en is harde muziek. Veel jongeren wilt gaan slechter horen door ze lawaai de van popconcerten, discotheken en walkmans staan. Weliswaar is er een wet waarin staat hoe hard het geluid die op dansvloeren de mag zijn, maar daar is weinig controle op. En de hoe langer je aan harde eerst muziek blootstelt, hoe groter de schade. Als je hebt vaker dan één keer per week naar de disco gaat, dan ben je bezig je met gehoor te beschadigen.

In totaal bezoek is zo'n zeven procent van de aandacht Nederlandse bevolking slechthorend slecht. Bij ongeveer een af half procent is het gehoorprobleem aangeboren. De rest in heeft de kwaal gedurende het leven opgelopen.

Bijlage B

Introductie onderzoek

Veel cursisten vinden lidwoorden erg moeilijk. Jij misschien ook wel. Wanneer gebruik je *de* en wanneer gebruik je *het*? Als je weet welk lidwoord je moet gebruiken, dan weet je ook of je welk of welke, groot of grote, deze/dit of die/dat moet gebruiken:

- Bij het-woorden gebruik je dit, dat, welk en groot
- Bij de-woorden gebruik je deze, die, welke en grote

Hoe weet je welk lidwoord je moet gebruiken? Daar kun je een *het*-woordenlijst voor gebruiken. Voor de woorden in de woordenlijst gebruik je *het* en voor andere woorden gebruik je *de*.

Het is natuurlijk nog veel handiger als je veel *het*-woorden kent. Dan hoef je de woorden niet meer op te zoeken.

Daarom is er een stappenplan gemaakt. Als je alle stappen volgt, maak je een eigen *het*-woordenlijst en ken je al heel erg veel *het*-woorden. Als je jouw woordenlijst vaak gebruikt, weet je precies welke woorden in de lijst staan. Dan heb je de lijst niet meer nodig en weet je welk lidwoord je moet gebruiken.

We gaan samen het stappenplan lezen en maken. Als je iets niet begrijpt, kun je altijd vragen stellen. Na het stappenplan ga je oefenen met opdrachten die bij het stappenplan horen. Na een week maak je nog een keer een toets waarbij je ook jouw eigen *het*-woordenlijst kunt gebruiken.

Bijlage C

Stappenplan voor participanten

Stap 1: Haal de verkleinwoorden uit jouw het-woordenlijst.

Verkleinwoorden zijn vaak woorden die eindigen op *-je*, bijvoorbeeld *het woordje*. Alle woorden die eindigen op *-je* zijn *het*-woorden. Het Nederlands heeft heel veel verkleinwoorden. In de woordenlijsten staan verkleinwoorden. Zoek de verkleinwoorden op. Streep de verkleinwoorden door.

Onthoud de regel: alle verkleinwoorden zijn het-woorden!

Stap 2: Haal de woorden die eindigen op -ment uit jouw het-woordenlijst.

Alle woorden die eindigen op *-ment* zijn *het*-woorden, bijvoorbeeld *het fundament*. In de woordenlijst staan woorden die eindigen op *-ment*. Zoek de woorden die eindigen op *-ment* op. Streep de woorden die eindigen op *-ment* door.

Onthoud de regel: alle woorden die eindigen op -ment zijn het-woorden!

Stap 3: Haal de woorden op -isme uit jouw het-woordenlijst.

Alle woorden die eindigen op -isme zijn het-woorden, bijvoorbeeld *racisme*. In de woordenlijst staan woorden die eindigen op -isme. Zoek de woorden die eindigen op -isme op. Streep de woorden die eindigen op -isme door.

Onthoud de regel: alle woorden die eindigen op -isme zijn het-woorden!

Stap 4: Haal de samenstellingen uit jouw het-woordenlijst.

Soms is een woord een samenstelling. Dat betekent dat één woord uit twee woorden bestaat. In de woordenlijst staat achter de samenstellingen een sterretje *. Kijk naar het tweede woord van een samenstelling. Is het tweede woord een het-woord? Zoek het tweede woord op in jouw *het-woordenlijst*. Als het tweede woord een het-woord is, dan is het hele woord ook een het-woord. Voorbeeld: *kleingeld* is een samenstelling. *Kleingeld* heeft twee woorden: *klein* en *geld*. Kijk naar het laatste woord. Is *geld* een het-woord? Ja, *geld* is een het-woord (zoek op in jouw *het-woordenlijst*) Dan is *kleingeld* ook een het-woord.

Zoek de samenstellingen op. Streep alleen de samenstellingen door die een het-woord zijn.

- **Onthoud de regel: als het laatste woord van een samenstelling een het-woord is, is het hele woord een het-woord!**

Stap 5: Haal alle woorden op -um uit jouw het-woordenlijst.

Bijna alle woorden die eindigen op -um zijn het-woorden, bijvoorbeeld *het centrum*. In de woordenlijst staan woorden die eindigen op -um. Zoek de woorden die eindigen op -um op. Streep de woorden die eindigen op -um door.

Er is één uitzondering: **de datum**.

- **Onthoud de regel: (bijna) alle woorden die eindigen op -um zijn het-woorden!**
- **Onthoud de uitzondering!**

Stap 6: Haal alle materialen uit jouw het-woordenlijst.

Woorden kunnen aangeven van welk materiaal iets is gemaakt. Woorden die aangeven van welk materiaal iets is gemaakt zijn meestal het-woorden, bijvoorbeeld *het goud*. In de woordenlijst staan woorden die aangeven van welk materiaal iets is gemaakt. Zoek de woorden op die aangeven van welk materiaal iets is gemaakt. Streep de woorden door die aangeven van welk materiaal iets is gemaakt.

Er zijn een paar uitzonderingen: **de klei**, **de kunststof**, **de wol**, **de zijde**.

- **Onthoud de regel: (bijna) alle materiaalwoorden zijn het-woorden!**
- **Onthoud de uitzonderingen!**

Stap 7: Haal alle woorden die eindigen op -sel uit jouw het-woordenlijst.

Bijna alle woorden die eindigen op -sel zijn het-woorden, bijvoorbeeld *het kapsel*. In de woordenlijst staan woorden die eindigen op -sel. Zoek de woorden die eindigen op -sel op. Streep de woorden die eindigen op -sel door.

Er zijn een paar uitzonderingen: **de** diesel, **de** mossel, **de** oksel.

- **Onthoud de regel: (bijna) alle woorden die eindigen op -sel zijn het-woorden!**
- **Onthoud de uitzonderingen!**

Stap 8: Haal alle woorden op -schap eruit, als je dat wilt

Je kan ook stap 8 overslaan omdat er veel uitzonderingen zijn.

Veel woorden die eindigen op -schap zijn het-woorden, bijvoorbeeld *het gereedschap*. In de woordenlijst staan woorden die eindigen op -schap. Zoek de woorden die eindigen op -schap op. Streep de woorden die eindigen op -schap door.

Er zijn ook veel uitzonderingen: **de** blijdschap, **de** boodschap, **de** eigenschap, **de** gemeenschap, **de** vriendschap, **de** weddenschap, **de** wetenschap, **de** zwangerschap.

- **Onthoud de regel: veel woorden die eindigen op -schap zijn het-woorden!**
- **Onthoud de uitzonderingen!**

Stap 9: Haal alle woorden op -act, -ect, -ict en -uct uit jouw het-woordenlijst.

Bijna alle woorden die eindigen op -act, -ect, -ict en -uct zijn het-woorden, bijvoorbeeld *het contract, het insect, het conflict* en *het product*. In de woordenlijst staan woorden die eindigen op -act, -ect, -ict en -uct. Zoek de woorden die eindigen op -act, -ect, -ict en -uct op. Streep de woorden die eindigen op -act, -ect, -ict en -uct door.

Er zijn een paar uitzonderingen: **de** act, **de** tact, **de** architect.

- **Onthoud de regel: (bijna) alle woorden die eindigen op -act, -ect, -ict en -uct zijn het-woorden!**
- **Onthoud de uitzonderingen!**

Stap 10: Jouw eigen stap!

Bekijk jouw *het-woordenlijst* Zoek de het-woorden op die jij kent. Streep die woorden door. Streep alleen de woorden door die je echt kent!

Onthoud de regel: dit is jouw *het-woordenlijst*

Bijlage D

Toets voor participanten

Instructie

Je gaat een toets maken. Gebruik het stappenplan en je *het*-woordenlijst. Deze regels moet je kennen en gebruiken:

- Je verwijst naar een het-woord met **dit** en **dat**: dit paard en dat huis
Je verwijst naar een de-woord met **deze** en **die**: deze taart en die muis
- Je gebruikt bij een het-woord **ons** en **welk**: ons paard en welk huis
Je gebruikt bij een de-woord **onze** en **welke**: onze taart en welke muis
- Bij een het-woord gaat de ‘e’ bij het bijvoeglijk naamwoord weg als het onbepaald lidwoord **een** wordt gebruikt: een groot paard en het grote paard
Bij een de-woord blijft de ‘e’ staan bij het bijvoeglijk naamwoord als het onbepaald lidwoord **een** wordt gebruikt: een kleine muis en de kleine muis

2.

- **Gebruik de regel van stap 2 en de regels uit het grijze kader**
- Schrijf 5 woorden op die eindigen op -ment met het lidwoord *de* of *het*
- Vervang de lidwoorden door *welke* of *welk*
- Schrijf de 5 woorden op in het meervoud met het lidwoord *de* of *het*
- Vervang alle lidwoorden door *welke* of *welk*

3.

- **Gebruik de regel van stap 3 en de regels uit het grijze kader**
- Schrijf 5 woorden die eindigen op -isme op met het lidwoord *de* of *het*
-

4.

- **Gebruik de regel van stap 4 en de regels uit het grijze kader**
- Schrijf 5 samengestelde woorden op met het lidwoord *de* of *het*
- Schrijf een bijvoeglijk naamwoord voor de 5 samenstellingen en gebruik het lidwoord *de* of *het*

- Schrijf een bijvoeglijk naamwoord voor de 5 samenstellingen en gebruik het lidwoord *een*

5.

- **Gebruik de regel van stap 5 en de regels uit het grijze kader**
- Schrijf 5 woorden op die eindigen op -um met het lidwoord *de* of *het*
- Schrijf de 5 woorden op in het meervoud met het lidwoord *de* of *het*
- Schrijf een bijvoeglijk naamwoord voor de 5 woorden en gebruik het lidwoord *de* of *het*
- Schrijf een bijvoeglijk naamwoord voor de 5 woorden en gebruik het lidwoord *een*

6.

- **Gebruik de regel van stap 6 en de regels uit het grijze kader**
- Schrijf 5 korte zinnen op met materiaalwoorden
- Zet het lidwoord *de* of *het* voor het materiaalwoord

7.

- **Gebruik de regel van stap 7 en de regels uit het grijze kader**
- Schrijf 5 woorden op die eindigen op -sel met het lidwoord *de* of *het*
- Schrijf de 5 woorden op in het meervoud met het lidwoord *de* of *het*
- Vervang de lidwoorden in het enkelvoud door *ons* of *onze*
- Vervang de lidwoorden in het meervoud door *ons* of *onze*

8.

- **Gebruik de regel van stap 8 en de regels uit het grijze kader**
- Schrijf 5 woorden op die eindigen op -schap met het lidwoord *de* of *het*
- Schrijf voor de 5 woorden een bijvoeglijk naamwoord
-

9.

- **Gebruik de regel van stap 9 en de regels uit het grijze kader**
- Schrijf 4 woorden op die eindigen op -act, -ect, -ict en -uct met het lidwoord *de* of *het*
- Schrijf de 4 woorden op in het meervoud met het lidwoord *de* of *het*

Bijlage E

Basiswoordenlijst

A

A4'tje
aanbod
aandeel
aandenken
aanhalingsteken*
aantal
aardgas*
abonnement
accent
achterhoofd*
achterwerk*
adres
advies
afscheid
afval
akkoord
alarm
album
alfabet
alibi
alternatief
aluminium
amusement
anker
antwoord
apenstaartje*
apparaat
appartement
applaus
aquarium
Arabisch
archieff
argument
artikel
asbest
asfalt
asiel
aspect
assortiment
atelier
atheneum
avondeten*
avontuur

B

bad
badlaken*
badpak*
balkon
ballet
bankbiljet*
bankroet
basisonderwijs*
bed
bedrag
bedrijf

bedrog
beeld
beeldscherm*
been
beest
beetje
begin
begrip
behang
behoud
bejaardenhuis*
bekken
belang
beleg
beleid
beltegoed*
benzinstation*
bereik
bericht
beroep
beroepsonderwijs*
besef
beslag
besluit
bestaan
bestanddeel*
bestek
bestuur
beton
betoog
bevel
bewijs
bewustzijn
bezit
bezoek
bezwaar
bier
bijbaantje*
bijgeloof*
bijwoord*
biljet
bindweefsel*
binnenland*
blad
blik (*materiaalwoord*)
blikje
bloed
bloedbad*
bloedlichaampje*
bloedvat*
bloemetje
bloemstuk*
blok
blokuur*
blondje
bod
boek
boeket
bolletje
bombardement

bont
bord
bordeel
bos
bot
bouwjaar*
bouwland*
bouwpakket*
bouwwerk*
bovenlichaam*
brandpunt*
brein
broeikaseffect*
broertje
brons
brood
broodje
bruto-inkomen*
budget
buitenland*
buitenspel*
bureau
busstation*

C

cabaret
cadeau
café
carnaval
casino
CDA
centrum
chocolaatje
christendom
cijfer
circuit
circus
citaat
CJP
comité
commando
commentaar
communisme
complex
compliment
complot
compromis
computerprogramma*
concentratiekamp*
concert
condoom
conflict
congres
contact
continent
contract
contrast
crematorium

D

dagblad*
dak
dal
debat
debuut
decennium
decor
deeg
deel
deelwoord*
dek
dekbed*
denkbeeld*
detail
dialect
dictee
dieet
dienblad*
dienstverband*
dieptepunt*
dier
diner
ding
diploma
district
document
doel
doelpunt*
donker
doorzettingsvermogen*
dorp
dossier
dozijn
draaiboek*
drama
drankje
dreigement
drinken
drinkwater*
drukwerk*
duin
duister
Duits
duo
dynamiet

E
echtpaar*
eczeem
effect
egoïsme
ei
eigenbelang*
eigendom
eiland
einde
eindexamen*
eiwit
EK

elastiekje
elektriciteitsbedrijf*
element
elftal
embryo
energiebedrijf*
Engels
enkeltje
enkelvoud
erts
eten
etentje
etiket
etmaal
etui
evenement
evenwicht
examen
excuus
exemplaar
experiment
explosief
extraatje
ezelsbruggetje*

F
faillissement
familieid*
fascisme
fatsoen
feest
feit
feminisme
festival
fietsenrek*
fietspad*
figuur
filiaal
flatgebouw*
foefje
fonds
formaat
formulier
fornuis
fotomodel*
foto toestel*
fragment
Frans
front
fruit
fundament
fundamentalisme

G
gaas
gala
gas
gat
gebaar
gebakje

gebed
gebergte
gebeuren
gebied
gebit
geboortjaar*
geboorteland*
gebouw
gebrek
gebruik
gedeelte
gedicht
gedoe
gedonder
gedrag
gedrang
geduld
gegeven
gehakt
geheel
geheim
geheimschrift*
geheugen
gehoor
geintje
gejuich
gelach
geld
gelijkspel*
geloof
geluid
geluk
gemak
gemeentehuis*
gemiddelde
geneesmiddel*
genie
genotmiddel*
geraamte
gerecht
gereedschap
gerucht
geschenk
geslacht
geslachtsdeel*
geslachtsorgaan*
gesprek
gesteente
getal
getto
getuigschrift*
gevaar
geval
gevecht
gevoel
gevolg
gewas
geweer
geweld
geweten

gewicht
gewricht
gezag
gezing
gezegde
gezelschap
gezeur
gezicht
gezichtsvermogen*
gezin
gezwel
gif
gips
glaasje
glas
goedje
gordijn
goud
graan
graf
graniet
grapje
gras
grensgeval*
Grieks
grind
grondwater*
gymnasium

H
haakje
haar
hakenkruis*
halfroond*
handboek*
handschrift*
handvat
handwerk*
hapje
harnas
hart
hbo
heden
heelal
hek
hemd
hemellichaam*
hengsel
herexamen*
hergebruik
herstel
hert
hiernamaals
hiv
hof
hogedrukgebied*
hok
hol
hoofd
hoofdstuk*

hoogseizoen*
hoogtepunt*
hooi
hoornvlies*
horloge
hormoon
hospitaal
hotel
hout
huis
huisdier*
huishouden
huisnummer*
huisvuil*
huiswerk*
hulpmiddel*
humeur
huurcontract*
huurhuis*
huwelijk

I
ideaal
idealisme
idee
identiteitsbewijs*
idool
ijs
ijsblokje*
ijsje
ijzer
incident
individu
individualisme
industrieterrein*
ingrediënt
initiatief
inkomen
innerlijk
insect
instinct
instituut
instrument
interieur
internet
interview
inzicht
isolement

J
jaar
jaargetijde
jaartal
jack
jasje
jongetje
journaal
jubileum
juweel

K
kaartje
kaartsysteem*
kabaal
kabinet
kader
kalf
kamerlid*
kamp
kampioenschap
kanaal
kanon
kantoor
kapitaal
kapitalisme
kapsel
karakter
karton
karwei
kasteel
katoen
keelgat*
keerpunt*
kenmerk
kenteken
kerkhof*
kernwapen*
keuzevak*
keyboard
kiesrecht*
kind
kladblok*
kledingstuk*
kleed
kleingeld*
kleinkind*
kleintje
kleurtje
klimaat
klokhuis*
knelpunt*
koekje
't kofschip
kompas
konijn
koningshuis*
koninkrijk*
kookboek*
kookpunt*
koolzuur
koor
koper (*materiaalwoord*)
kopje
koppelteken*
koren
kostuum
kozijn
kraakbeen*
krediet
kreng

krijtje
kristal
kruid
kruis
kruispunt*
kruit
kuiken
kussen
kwaad
kwadraat
kwart
kwartaal
kwartier

L

laboratorium
lagedrukgebied*
laken
lam
land
landgoed
landhuis*
landklimaat*
landschap
Latijn
lawaaï
lbo
leed
leefgebied*
leer (*materiaalwoord*)
leesteken*
leger
legioen
lek
lekkers
letsel
leven
lichaam
lichaamsdeel*
licht
lichtjaar*
lichtpunt*
lid
lidmaatschap
lidwoord*
lied
liedje
liefdesverdriet*
lijf
lijk
linnen
lint
litteken*
logboek*
lokaal
lood
loon
lot
luchtbed*
luchtruim

luik
lyceum

M

maagdevlies*
maagzuur*
maalteken*
maandverband*
magazijn
magazine
magnetisme
mailtje
management
mannetje
masker
materiaal
materialisme
maximum
mbo
mechanisme
medelijden
medicijn
meel
meer
meervoud
meisje
mengsel
mens (*vrouw*)
menu
merk
mes
metaal
middel
middelpunt*
midden
middenrif*
milieu
mineraalwater*
minimum
ministerie
minteken*
misbruik
misdrijf
misverstand
mobieltje
model
moeras
moment
monster
monument
mos
motel
motief
museum
muziekinstrument*
mysterie

N

naamwoord*
nadeel

nageslacht*
najaar*
nationalisme
Nederlands
nest
net
netto-inkomen*
netvlies*
netwerk*
nichtje
nieuwjaar*
nieuws
nieuwtje
niveau
noodgeval*
noodlot*
noorden
nulpunt*
nummer
nummerbord*
nut

O
object
obstakel
oerwoud*
offer
Offerfeest*
ogenblik
onderdak
onderdeel*
ondergoed
onderhoud
onderscheid
onderwerp
onderwijs
onderzoek
ongedierte
ongelijk
ongeluk
ongemak
ongeval
onkruid
onrecht
ontbijt
ontslag
ontwerp
ontwikkelingsland*
onweer
oog
ooglid*
oor
oordeel
oosten
oponhoud
oppervlak
opschrift*
opstel
optreden
opzicht

orgaan
organisme
orgasme
orgel
origineel
orkest
ovaal
overgewicht*
overhemd*
overleg
overspel
overzicht

P

paadje
paar
paard
pad
pak
pakhuis*
pakje
pakket
paleis
pand
papier
paradijs
parallelogram
parfum
park
parkeerterrein*
parket
parlement
paspoort
peil
penseel
pensioen
pension
percentage
perron
personeel
persoonsnummer*
pistool
plaatje
plafond
plakband*
plaksel
plan
plastic
platteland*
plein
plezier
pluspunt*
plusteken*
podium
politiebureau*
portret
postkantoor*
potlood
praatje
practicum

pretpark*
prikbord*
principe
probleem
procent
proces
product
proefwerk*
programma
project
protest
publiek
puin
punt (*plaats*)

R

raadhuis*
raadsel
raakpunt*
raakvlak*
raam
racisme
rad
rapport
ras
ravijn
recept
recht
record
regenwoud*
regime
reglement
reisbureau*
rek
respect
restaurant
resultaat
retourtje
riet
rijbewijs*
rijk
rijm
riool
risico
ritme
roc
roer
rollenspel*
rondje
rooster
rubber
rumoer
rund
rundvlees*

S

salaris
sap
schaap
schandaal

schap
scheldwoord*
schema
scherm
schilderij
schip
schoolbord*
schooljaar*
schoolkamp*
schoolonderzoek*
schoolplein*
schoolreisje*
schot
schoteltje
schouderblad*
schrift
schrikkeljaar*
schuim
sein
seizoen
servet
shirt
sieraad
signaal
signalement
skelet
slachtoffer*
slakkenhuis*
sleutelgat*
slijmvlies*
slot
smsje
snelverkeer*
snijpunt*
snoepje
snoer
socialisme
sollicitatiegesprek*
soort
Spaans
speeksel
speelgoed
spek
spel
sperma
spiegelbeeld*
spitsuur*
spoedgeval*
spoor
sportveld*
spreekuur*
spreekwoord*
sprookje
spuug
staal
stadhuis*
stadion
stadium
standbeeld*
standpunt*

statiegeld*
station
steen (*materiaalwoord*)
stel
stelsel
sterrenbeeld*
stokbrood*
stopcontact*
stoplicht*
strand
struikelblok*
stuifmeel*
stuk
stuur
succes
Suikerfeest*
symbool
synoniem
systeem

T

tafelkleed*
talent
tandsteen*
tandvlees*
tankstation*
tapijt
tarief
team
tegendeel
teken
tekort
telefoongesprek*
telefoonnummer*
televisieprogramma*
telwoord*
tempo
terras
terrein
terrorisme
testament
theater
thema
ticket
tijdperk
tijdschrift*
tijdstip
tin
toerisme
toernooi
toestel
toetje
toetsenbord*
toeval
toezicht
toilet
toiletpapier*
toneel
toppunt*
totaal

touw
traject
transport
trema
trio
trommelvlies*
trottoir
T-shirt*
tuig
Turks
type

U
uiterlijk
uiterste
uitgangspunt*
uithoudingsvermogen*
uitje
uitroepteken*
uitstapje
uitstel
uittreksel
uitzendbureau*
uitzendwerk*
uitzicht
uur
uurwerk*

V
vaccin
vacuüm
vaderland*
vak
vakkenpakket*
vandalisme
varken
vasteland*
vat
vee
vel
veld
venster
ventiel
verband
verblijf
verbod
verbond
verdrag
verdriet
vergif
verhaal
verhoor
verkeer
verkeersbord*
verkeerslicht*
verlangen
verleden
verlies
verloop
vermoeden

vermogen
verpleeghuis*
verraad
verschijnsel
verschil
verslag
verstand
vertrek
vertrouwen
vervoer
vervoermiddel*
vervolg
vervolgonderwijs*
verwijt
verzet
verzoek
verzorgingshuis*
verzuim
vest
vet
veulen
viaduct
vierkant
virus
visum
vlak
vlees
vliegtuig
vliegveld*
vlies
vmbo
vo
vocht
voedsel
voegwoord*
voer
voertuig
voetpad*
volk
voltage
volume
vonnis
voorbeeld
voorbehoedmiddel*
voordeel
voorgevoel*
voorhoofd*
voorjaar*
voornaamwoord*
voornemen
voorrecht
voorschot
voorschrift
voorstel
voorteken
voorwerp
voorwoord*
voorzetsel
vraaggesprek*
vraagstuk*

vraagteken*
vriespunt*
vrouwkje
vuil
vuur
vuurwerk*
vwo

W

wachtwoord*
wak
wantrouwen
wapen
warenhuis*
wasgoed
washandje
water
watje
web
weekend
weer
weerbericht*
wegdek*
weiland*
welzijn
werelddeel*
wereldkampioenschap*
wereldrecord*
werk
werkstuk*
werktuig
werkwoord*
westen
wetboek*
wiel
wijf
wild
winkelcentrum*
wisselgeld*
WK
wonder
woord
woordenboek*
woud

Z

zaad
zaagsel
zadel
zakgeld*
zakmes*
zand
zeeklimaat*
zeil
zelfvertrouwen*
zenuwstelsel*
zetmeel
zicht
ziekenhuis*
zilver

zink
 zinsdeel*
 zintuig
 zoetje
 zonlicht*
 zonnestelsel*
 zoogdier*
 zout
 zoutje
 zuiden
 zusje
 zuur
 zwaailicht*
 zwaartepunt*
 zweet
 zwembad*
 zwijn

Bijlage F

Vragenlijst voor participanten

Persoonsgegevens (in te vullen door onderzoeker)

Geslacht	
Geboortejaar	
Burgerlijke staat	
Nationaliteit	
Moedertaal	
Land van herkomst	
Verblijfsduur in Nederland	
Opleiding in land van herkomst <i>Basisonderwijs:</i> <i>Voortgezet onderwijs:</i> <i>Hoger onderwijs:</i> <i>Andere opleidingen:</i>	
Opleiding in Nederland: <i>Inburgeringscursus:</i> <i>Taallessen:</i> <i>Andere opleidingen:</i>	

Achtergrondkenmerken (in te vullen door onderzoeker)

1. Welke talen spreekt u?

2. Welke taal spreekt u thuis?
3. Heeft u een inburgeringscursus gevolgd en deze met succes voltooid?
4. Bent u nu bezig met een opleiding?
5. Hoe ziet uw thuissituatie eruit?
6. Hoe ziet uw sociale netwerk eruit?
7. Leest u Nederlandse boeken, tijdschriften of kranten?
8. Spreekt u Nederlands tijdens boodschappen doen e.d.?
9. Wie regelt in uw huishouden de geldzaken en verzekeringen?
10. In het geval van kinderen: wie onderhoudt het contact met de school van de kinderen?
11. Bent u gezond?
12. Hoe verloopt (eventuele) communicatie met huisarts, apotheek en ziekenhuis?
13. Heeft u een rijbewijs?
14. Maakt u gebruik van het openbaar vervoer?
15. Heeft u werk?
16. Wat zijn uw werkzaamheden?
17. Doet u vrijwilligerswerk?
18. Wat zijn uw hobby's?
19. Wat zijn uw activiteiten op een dag?
20. Maakt u gebruik van een computer?
21. Welke opleiding zou u willen volgen?
22. Wat voor werk zou u willen doen?
23. Waarom volgt u taallessen?
24. Wat verwacht u van de taallessen?
25. Hoe wilt u de taal graag leren?

Ervaring met het onderzoek (in te vullen door participant)

Instructie

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen. Markeer je keuze. We doen het voorbeeld samen.

Voorbeeld: Ik vond het een leuk onderzoek

Helemaal eens/ eens/ neutraal/ oneens/ helemaal oneens

Stellingen

Begrijpelijkheid

1. Het stappenplan is goed te begrijpen

Helemaal eens/ eens/ neutraal/ oneens/ helemaal oneens

2. Ik kan het stappenplan zelfstandig zonder hulp gebruiken

Helemaal eens/ eens/ neutraal/ oneens/ helemaal oneens

3. Ik weet nu hoe ik het stappenplan kan gebruiken

Helemaal eens/ eens/ neutraal/ oneens/ helemaal oneens

4. De toets is goed te begrijpen zonder stappenplan

Helemaal eens/ eens/ neutraal/ oneens/ helemaal oneens

5. De toets is goed te begrijpen met stappenplan

Helemaal eens/ eens/ neutraal/ oneens/ helemaal oneens

Nut

6. Het stappenplan ga ik vaker gebruiken

Helemaal eens/ eens/ neutraal/ oneens/ helemaal oneens

7. Ik heb het stappenplan gebruikt bij de toets

Helemaal eens/ eens/ neutraal/ oneens/ helemaal oneens

8. Ik ga mijn persoonlijke *het*-woordenlijst gebruiken

Helemaal eens/ eens/ neutraal/ oneens/ helemaal oneens

9. Ik begrijp nu beter hoe ik lidwoorden moet gebruiken

Helemaal eens/ eens/ neutraal/ oneens/ helemaal oneens

