

**Bechir Belhaj**  
**6352596**  
**Universiteit Utrecht**  
**Faculteit der Geesteswetenschappen**  
**Masterscriptie Meertaligheid en Taalverwerving**  
**Scriptiebegeleidster: Jacomine Nortier**

---

Bijval in de bijzin?

Onderzoek naar de bijzinsvolgorde in het Nederlands van tweedetaalverwervers met een OV-taal versus tweedetaalverwervers met een VO-taal als moedertaal.



**Universiteit Utrecht**

## **Inhoudsopgave**

1 Inleiding	3
2 Theoretisch kader	4
2.1 De rol van de moedertaal bij het leren van een nieuwe taal	4
2.1.1 Behaviorisme	4
2.1.2 Universele leergang	5
2.1.3 Revival van de transferhypothese	6
2.1.4 Jonge versus oude leerders	7
2.1.5 Successieve versus simultane leerders	8
2.1.6 Recente ontwikkelingen binnen het transferdebat	8
2.1.7 Onderzoeksvraag voortkomend uit de besproken literatuur	9
2.2 Contrastieve Analyse	10
2.2.1 Het verschil tussen (S)OV en (S)VO	10
De zinsstructuur van OV-talen	11
De zinsstructuur van VO-talen	15
De zinsstructuur van het Spaans en Portugees	15
De zinsstructuur van het Arabisch	17
2.2.2 De bijzin aan de oppervlakte	18
De bijzin in het Nederlands	18
De complementsbijzin	18
De betrekkelijke bijzin	18
De bijzin in het Duits	19
De bijzin in het Spaans/Portugees	20
De bijzin in het Arabisch	22
2.2.3 Tweedeling en Hoofdvraag	23
3 Verwachtingen	24
3.1 Hoofdhypothese	24
3.2 Overige verwachtingen	25
4 Methode	26
4.1 Verantwoording gekozen instrumentum	26
4.1.1 Spontane taalanalyse	28
4.1.2 Productietaak voor relatieve bijzinnen	28
4.2 Proefpersonen	30
4.3 Scoring	31
4.3.1 Scoring spontane taalanalyse	31
4.3.2 Scoring productietaak	32
5 Resultaten	33
5.1 Resultaten productietaak	33
5.2 Resultaten spontane taalanalyse	35
6 Discussie	38
6.1 Hoofdhypothese H1 aangenomen	38
6.2 Overige verwachtingen niet allemaal uitgekomen	39
6.3 Met name woordvolgorde gevoelig voor transfer	41
6.4 Suggesties voor verbetering	42
7 Conclusie	43
Bronnenlijst	44
Bijlage A	48
Bijlage B	49
Bijlage C	52

## 1 Inleiding

Tijdens mijn stage op de Internationale Taalschool Haarlem heb ik veel uitingen van meertalige leerlingen geobserveerd en door middel van opnames het taalgebruik geanalyseerd. De uitingen van Spaanstalige, Portugeestalige, Turkstalige en Arabischtalige leerlingen zijn onderzocht. Bij sommige taalonderdelen maakte een specifieke L1-groep meer fouten dan een andere L1-groep, fouten bij andere taalonderdelen waren per individu verschillend. Er was echter één taalverschijnsel waar kinderen ongeacht hun afkomst allemaal tegenaan liepen bij het leren van het Nederlands: De volgorde in de Nederlandse bijzin. Correcte bijzinsvolgordes waren in de minderheid. Zelfs leerlingen die de Nederlandse grammatica verder vrijwel volledig beheersten, bleven de hoofdzinsvolgorde gebruiken voor de bijzin. De hoofdzinsvolgorde lijkt overgegeneraliseerd te worden, vergelijkbaar met de overgeneralisatie van *de*-woorden. Hier zou sprake kunnen zijn van een frequentie-effect: De meeste zinnen zijn hoofdzinnen dus deze volgorde kan overgegeneraliseerd worden (Appel & Vermeer, 1994; Van der Velde, 2003). Toch kan er ook sprake zijn van negatieve transfer vanuit moedertalen waarin de bijzin anders wordt gevormd. Van der Wal (1998) gebruikte opstellen van een Engelstalige student als onderzoeksobject en zag dat hij interferentiefouten maakte in de bijzin die verklaard kunnen worden vanuit het Engels. De vraag die oprijst is of de bijzin een universeel probleem vormt voor een tweedetaalleerder van het Nederlands, bijvoorbeeld door een frequentie-effect van hoofdzinnen, of dat bij het incorrecte gebruik hiervan interferentie van de volgorde van de moedertaal te signaleren is.

De talen die onderzocht zijn bij mijn stage waren talen die na het betrekkelijk voornaamwoord of voegwoord geen woordvolgordeverandering kennen als de bijzin moet worden gemaakt. Om wat nuttigs te kunnen zeggen over de invloed van de moedertaal bij het produceren van bijzinnen moeten naast talen waar bijzinnen anders gevormd worden ook talen worden onderzocht waar bijzinnen op dezelfde manier gevormd worden als het Nederlands, pas dan kan worden gekeken of er mogelijk ook positieve transfer plaatsvindt. Een nieuwe onderzoekstaal zou moeten worden toegevoegd: het Duits heeft voor hoofd- en bijzinnen overeenkomstige woordvolgordes met het Nederlands, al zijn ook tussen deze twee talen subtiele verschillen waar te nemen op dit gebied (Pittner & Berman, 2015). Het feit dat het finiete werkwoord in de bijzin niet naar voren kan en dus op het eind blijft staan maakt de talen toch vergelijkbaar. Het doel van dit onderzoek is dus om het bijzinsgebruik van leerlingen die vergelijkbaar zijn in factoren als leeftijd, tijd in Nederland, niveau en blootstelling aan het Nederlands met elkaar te vergelijken met als enige verschil een moedertaal waarvan de bijzinsvolgorde wel (Duits) of niet (Spaans/Portugees/Arabisch) op het Nederlands lijkt.

Hoofdstuk 2 is bestemd voor het theoretisch kader. Het eerste deel van het theoretisch kader bestaat uit een chronologische beschrijving van de opvattingen over de rol van de moedertaal bij tweedetaalverwerving door de jaren heen. Dit deel leidt tot de onderzoeksvraag. Het tweede deel van het theoretisch kader betreft een contrastieve analyse die de basis vormt voor de specificering van de hoofdvraag en het bepalen van de hypothesen. De hypothesen zijn terug te vinden in hoofdstuk 3. De hypothesen zullen

worden onderzocht verder in het onderzoek. In hoofdstuk 4 zal uitgebreid worden stilgestaan bij de methode. Hoofdstuk 5 bespreekt de resultaten waarna de discussie (hoofdstuk 6), conclusie (hoofdstuk 7) en de bronnenlijst (hoofdstuk 8) het onderzoek compleet maken.

## **2 Theoretisch Kader**

Het Theoretisch Kader bevat allereerst een chronologisch overzicht van onderzoeken naar tweedetaalverwerving. Duidelijk wordt dat de opvattingen over de rol van de moedertaal door de jaren heen sterk verschilden. De opvattingen over verschillen en overeenkomsten in de tweedetaalverwerving tussen verschillende L2-leerders maar ook tussen jongere en oudere leerders wordt besproken. De tweede paragraaf van het theoretisch kader is bestemd voor de contrastieve analyse en daarin worden verschillen en overeenkomsten tussen de talen in dit onderzoek behandeld. Aan het eind van het theoretisch kader wordt de vraag opgeworpen over mogelijke invloed van de moedertaal. Dit alles leidt tot de onderzoeksvraag.

### 2.1 De rol van de moedertaal bij het leren van een nieuwe taal

#### 2.1.1 Behaviorisme

Aan de invloed van de moedertaal bij het leren van de tweede taal is in de afgelopen decennia een verschillend belang toegekend. De behavioristische opvattingen van Skinner (1957) hebben lange tijd hun weerslag gehad op onderzoeken naar tweedetaalverwerving. Taal is volgens deze opvattingen niet meer dan een vorm van gedrag. Volgens Skinner is het leren van taal net als het leren van gedrag een proces van gewoontevorming. Leren gaat associatief, telkens worden verbanden gelegd tussen prikkel en reactie. De principes imitatie en herhaling zijn hierbij van toepassing. Bij het leren van een tweede taal speelt hetgeen al geleerd is dan ook een onvermijdelijke rol. Er is sprake van transfer van de eerste naar de tweede taal. Als deze transfer negatief is, wordt gesproken van interferentie. Lado (1957) bouwde voort op deze opvattingen door een Contrastieve Analyse Hypothese (CAH) in het leven te roepen. Deze hypothese stelt dat het moeilijker is voor een tweedetaalleerder om een tweede taal te leren naarmate zijn eerste taal verder verwijderd is van de tweede taal. Volgens Lado (1957) was het dan ook nuttig om een contrastieve analyse te maken tussen twee talen waarin verschillen en overeenkomsten tussen twee talen zichtbaar worden gemaakt. Fouten konden aan de hand hiervan verklaard worden. Het ontmoedigen van negatieve transfer en het stimuleren van positieve transfer zou goed tweedetaalonderwijs moeten kenmerken. De contrastieve analysehypothese laat sporen achter in verschillende methodes afhankelijk van de moedertaal van leerders zoals *Introduction to Dutch* (1958) en *Le Néerlandais sans peine* (1970) voor respectievelijk Engelse en Franse leerders van het Nederlands. In deze methodes komen veel vergelijkingen met de moedertaal voor. Zo heeft laatstgenoemde methode uitgebreide lijsten met vergelijkingen tussen het Frans en het Nederlands: Het boek bevat dubbele grammatica's, dubbele woordenlijsten en een lijst met culturele verschillen.

### 2.1.2 Universele leergang

In de daaropvolgende twee decennia is het behavioristische idee steeds meer naar de achtergrond gedreven. De invloedrijke taalwetenschapper Chomsky heeft daarin een grote rol gespeeld. In 1959 (Kuiken, 2016) kwam hij met een recensie van Skinners *Verbal Behavior* waarin hij korte metten maakte met het idee dat taal louter een vorm van aangeleerd gedrag door middel van imitatie was. Volgens Chomsky (In Kuiken, 2016) is taal vooral aangeboren en kent tweedetaalverwerving net als eerstetaalverwerving universele tussenvormen die niet voorkomen in de eerste taal. Deze tussenvormen, die vaak blijken te geven van een stap in het verwervingsproces, zouden niet moeten worden afgekeurd maar juist worden gewaardeerd. Chomsky spreekt van een natuurlijke verwervingsvolgorde die zowel voor de verwerving van een eerste als een tweede of vreemde taal opgaat. Net als eerste taalverwerving is tweede taalverwerving een kwestie van hypothesevorming en -toetsing.

In de jaren zeventig zijn er onderzoeken geweest die inderdaad in de richting wezen van een universeel leerproces. Dulay & Burt (1974) deden onderzoek naar het verschil in verwerving van Engelse functiewoorden en morfemen tussen kinderen met verschillende achtergronden: Chinese moedertaalsprekers en Spaanse moedertaalsprekers. Het blijkt dat de kinderen ondanks de grote verschillen in hun eerste taal dezelfde volgorde volgen in hun verwervingsproces. Beide groepen gaan door drie vergelijkbare fases om zich vervolgens de functiewoorden en morfemen eigen te maken. Fathman (1975) liet zien dat niet alleen morfologische sequenties, maar ook syntactische constructies via een vaste volgorde worden verworven. Hij deed een serie productietaken waaruit bleek dat de moedertaal van verschillende leerlingen niet van invloed was op de verwerving. Mace-Matluck (1977) kwam tot hetzelfde resultaat, terwijl hij andere taken gebruikte in zijn onderzoek. Dit versterkte de validiteit van het onderzoek van Fathman (1975). Onderzoeken zoals hierboven beschreven hebben Krashen (1981) de Natural Order Hypothese doen opstellen. Deze hypothese voorspelt een natuurlijke volgorde van verwerving van grammaticale constructies. De moedertaal van leerlingen zou hierbij van ondergeschikt belang zijn. Perdue (1996) beweerde dat het leren van een tweede taal gepaard gaat met bepaalde universele voorkeuren. Tweede taalleerders zouden een voorkeur hebben voor Agent-first, dus ze zullen het liefst het subject op de eerste plek zetten in de tweede taal. Ook als in de moedertaal het object zinsinitieel stond.

Ellis (1989) liet door middel van foutenanalyses van tweedetaalleerders verder zien dat fouten lang niet altijd verklaard konden worden vanuit de structuur van de moedertaal. Positieve transfer trad ook niet altijd op, wat je wel zal verwachten op basis van de CAH. Ook was volgens hem niet altijd zichtbaar of fouten kwamen door constructies in de moedertaal. Dat was bijvoorbeeld het geval met de volgende uiting van een Franse: *Ze willen dat ik spreek erg goed Nederlands*. Het is goed mogelijk dat ze het werkwoord in de bijzin op de verkeerde plek zet onder invloed van het Frans. Het is echter net zo goed mogelijk dat ze de V2-regel (werkwoord op de tweede plaats) overgeneraliseert naar de bijzin. Volgens Ellis (1989) is voorzichtigheid op zijn plaats wanneer fouten aan de hand van constructies in de moedertaal verklaard worden. Frequentie en overgeneralisatie waren factoren die in bepaalde onderzoeken doorslaggevender leken te zijn dan constructies in de

moedertaal. Zo kwam Van der Velde (2003) tot de conclusie dat tweedetaalleerders het *de*-lidwoord overgeneraliseren vanwege de hoge frequentie in de input. Als hoofdzinnen vaker voorkomen dan bijzinnen in een taal kan van overgeneralisatie evengoed sprake zijn als in bijzinnen de hoofdzinsvolgorde wordt aangehouden.

Het voorkomen van zogenaamde dummy-patronen bij het verwerven van de Nederlandse werkwoordsvolgorde is evengoed een voorbeeld van een universeel leerpatroon tijdens het leren van het Nederlands. Marokkaans-Arabische tweedetaalleerders gebruiken vaak hulpwerkwoorden als *gaan* en *doen* in combinatie met een infinitief omdat ze moeite hebben met verplaatsing van het werkwoord. Ook in bijzinnen is dit dummy-patroon waar te nemen (Cornips & Van der Ham, 2003). Dit terwijl in eigen taal bijna nooit hulpwerkwoorden in combinatie met een infinitief worden gebruikt.

Het is dan ook niet raar dat de populariteit van de Contrastieve Analyse sterk afnam in de jaren tachtig en negentig. Universele methodes als *Levend Nederlands* (1975) en *Code Nederlands* (1990) waarin weinig aandacht aan de moedertaal werd besteed deden in deze decennia prima dienst als lesmateriaal voor tweedetaalverwervers.

### 2.1.3 Revival van de transferhypothese

In de laatste twee decennia vond er een revival plaats van de aandacht voor de moedertaal. Verschillende onderzoeken naar tweedetaalleerders van het Nederlands leken te wijzen op duidelijke interferentie van de moedertaal. Van den Berg (1995) deed onderzoek naar het vormen van Nederlandse samenstellingen van Turkse en Marokkaanse leerders. Ze liet de proefpersonen simpelweg voorwerpen benoemen. In het Turks is net als in het Nederlands de volgorde bepaler-hoofd gangbaar voor samenstellingen en in het Arabisch worden samenstellingen gevormd met de volgorde hoofd-bepaler. Vergelijk de volgende voorbeelden:

- (1) *mulat-ttarix*  
meester-geschiedenis  
'geschiedenisdocent'  
(Hachimi, 2001, pp. 36)

Het hoofd *mulat* (meester) staat in deze samenstelling links van de bepaler *ttarix* (geschiedenis)

In het Turks werkt het andersom:

- (2) *kitap-lik*  
boeken-plank  
'boekenplank'  
(Verhoeven, 1988, pp. 235)

Het hoofd *lik* (plank) staat rechts van de bepaler *kitap* (boeken), net als in het Nederlands.

Wat bleek; Turken hielden net als Marokkanen hun volgorde voor samenstellingen in het Nederlands aan. Er was dus duidelijk positieve transfer vanuit het Turks en negatieve transfer vanuit het Marokkaans-Arabisch zichtbaar.

Frappant is verder dat een onderzoek die de universele grammatica van Chomsky als uitgangspunt nam ook stuitte op invloed van de moedertaal. Van der Craats (2000) toonde aan dat leerders met Turks als moedertaal en leerders met Arabisch als moedertaal afhankelijk van hun moedertaal een verschillend pad bewandelen op weg naar correct gebruik van bezitsconstructies in het Nederlands. Turkstaligen houden net zoals bij Van den Berg (1995) vast aan de structuur bepaler-hoofd. Een duidelijk bewijs voor transfer in het onderzoek was het gebruiken van een genitiefnaamval in het Nederlands als *onze-van broer* vergelijkbaar met het turkse possessief-suffix *-im/-in* die aan de bezitter wordt toegevoegd. Deze vormen kwamen niet voor in het Nederlands van Marokkaanse NT2-ers.

Ook in onderzoeken naar bijzinsvolgordes kwam aan het licht dat er transfer optreedt. Scott & Tucker (1974) bekeken hoe Arabische tweedetaalleerders bijzinnen in het Engels maakten. Ondanks het feit dat zowel in het Engels als in het Arabisch er sprake is van een subject-verb-object (SVO)-volgorde in zowel hoofdzinnen als bijzinnen kwamen er duidelijke interferentiefouten naar voren die te verklaren waren vanuit het Arabisch. Antecedenten werden herhaald in de bijzin en het betrekkelijk voornaamwoord ontbrak conform het Arabisch. Engelstaligen leken op hun beurt interferentiefouten te maken tijdens het vormen van de Nederlandse bijzin. Van der Wal (1998) bekeek opstellen van een Engelse tweedetaalleerder en kwam tot het resultaat dat veel fouten die hij maakte in het Nederlands verklaard konden worden aan de hand van Engelse constructies. Ook bij de volgorde van de bijzin was er volgens haar duidelijk sprake van invloed van de moedertaal. De hoofdzinvolgorde werd aangehouden in bijzinnen. Toch kwamen ook constructies voor waar een tegenovergesteld verschijnsel optrad. De Engelse leerder gebruikte ook soms de SOV-volgorde voor hoofdzinnen, dit terwijl de SOV-volgorde laagfrequent is in het Engels. Hier is dus geen sprake van transfer maar eerder van een onvoldoende beheersing van de woordvolgorderegels in het Nederlands. Deze voorbeelden laten zien dat ook bij het vaststellen van transfer in de bijzinsvolgorde voorzichtigheid geboden is.

#### 2.1.4 Jonge versus oude leerders

Binnen het transferdebat wordt steeds vaker het verschil tussen jonge en oude tweedetaalleerders benadrukt. Lenneberg (1967) spreekt van een kritische periode tot de puberteit waarin kinderen makkelijker een tweede of derde taal kunnen leren naast de moedertaal. Dit komt door de lateralisatie van de hersenen waarbij beide hersenhelften zich gaan specialiseren in specifieke cognitieve taken. Na deze lateralisatie wordt het moeilijker om een tweede taal te leren en moet er een beroep worden gedaan op cognitieve leerstrategieën. Long (2014) stelt dat na de lateralisatie taalleren net zo werkt als het leren van elke andere complexe vaardigheid die je moet leren met expliciete instructie. Oudere leerders kunnen hun intellectuele vermogens inzetten om een taal te leren, al zal dat nooit meer zo snel gaan als bij een jonge leerder. Oudere leerders van een tweede taal zouden zich meer laten leiden door kennis van de moedertaal dan kinderen. Ze zouden meer interferentiefouten maken waardoor de tweede taal meer sporen bevat van

constructies in de moedertaal (Van de Craats, 2000). Niet iedereen is het hier mee eens. Volgens Krashen (1981) maken kinderen net zo goed interferentiefouten en maakt interferentie onderdeel uit van een universeel leerproces voor alle leerders van een tweede taal. Interferentie treedt op als de leerder de tweede taal moet gebruiken maar de kennis ontbeert om dit foutloos te doen. De eerste taal zorgt voor opvulling. Hoewel meerdere onderzoeken (Kerstens et al 1997; Myles, 2014) spreken van een verschil in de mate van transfer tussen jonge en oude leerders ten faveure van de eerste groep (minder transfer bij jongere leerders) is er ook aangetoond dat er tijdens het bijzinsgebruik zowel bij jonge als oude leerders interferentie voorkomt. Waar Van der Wal (1998) keek naar een oudere leerder, vergeleken Cornips & Van der Ham (2003) de bijzinsvolgorde van jongere eerste en tweede taalverwervers (3;0-5;2). De eerste talen van de jonge tweedetaalverwervers waren allemaal VO-talen. Wat bleek; Ook jongere tweede taalverwervers gebruikten veel vaker de hoofdzinsvolgorde in de bijzin dan hun autochtone tegenhangers. Zo gebruikten ze regelmatig dummy's (gaan/doen) in het begin van de bijzin om een VO(V)-volgorde in stand te houden. Eerste taalverwervers van dezelfde leeftijd maakten nauwelijks fouten op dat gebied, wat aangeeft dat de moedertaal toch een rol moet spelen. Volgens Cornips & Van der Ham (2003) geven jonge tweedetaalleerders de voorkeur aan bepaalde structuren die in beide talen mogelijk zijn.

#### 2.1.5 Successieve versus simultane leerders

Niet alleen de leeftijd maar ook het verschil tussen het twee talen tegelijk leren of het opeenvolgend leren van een eerste en tweede taal kan de mate van transfer bepalen. Er is dan respectievelijk sprake van simultane en successieve taalverwerving. Möhring & Meisel (2003) beweren dat bij successieve tweedetaalverwerving de parameters al geset zijn. Parameters zijn binaire principes waaruit een taallerend kind op basis van het taalaanbod moet kiezen. (1) en (2) zijn voorbeelden van verschillende parameters. Leerders van het Turks en Nederlands hebben de bepaler-hoofd (of hoofd-rechts)stand aan geset, leerders van het Arabisch de hoofd-bepaler (of hoofd-links)stand. Iemand die al een eerste taal heeft geleerd en een tweede taal wil leren heeft de parameter rechts/linkshoofdigheid of objecten voor/na werkwoorden (OV/VO) waarschijnlijk al geset. De kans is volgens Möhring & Meisel (2003) groot dat iemand die een nieuwe taal leert moeilijk afkomt van deze parameter en dus transfer zal vertonen in een taal waar deze parameter niet geldt. Bilinguale leerders kunnen daarentegen wel twee verschillende parameters zetten voor hun twee talen. Dit heeft onder andere ook weer te maken met de kritische periode. De bijzinsvolgorde komt voort uit de OV-parameter, in de contrastieve analyse later in het onderzoek wordt hier uitgebreid op ingegaan. Het is goed mogelijk dat leerlingen die deze parameter de andere richting op hebben geset (VO) en het Nederlands leren nadat een andere taal al verworven is moeite hebben met taalfenomenen waar deze parameter een rol speelt, zoals in de bijzin.

#### 2.1.6 Recente ontwikkelingen binnen het transferdebat

Met de hernieuwde aandacht voor de rol van de moedertaal werden contrastieve analyses ook weer populairder. Een recent project is de MoedINT2-app (Leufkens & Hebing, 2018), een tool voor docenten om tijdens de les meer te weten te komen over de moedertalen van hun cursisten. De app bevat vergelijkingen tussen diverse moedertalen en het Nederlands.



In meer dan tien talen zijn voor verschillende taalonderdelen contrastieve analyses beschikbaar. Ook staan er oefeningen op. Docenten kunnen terugvallen op de app wanneer ze tijdens het behandelen van een onderwerp willen weten of de moedertalen van de tweedetaalleerders bij het betreffende onderwerp lijken op het Nederlands. Er worden in de app suggesties gegeven voor mogelijke fouten wanneer een taal ergens verschilt met het Nederlands. Toch benadrukken ze ook dat het gaat om mogelijke transfer. Deze transfer kan zowel positief als negatief van aard zijn maar de mogelijkheid wordt ook opengehouden dat er geen transfer optreedt. Hiermee vertrekt de app wel vanuit de transferhypothese maar is ze tegelijkertijd ook voorzichtig met het voorspellen van transfer. Dit laatste is verstandig. Onderzoek van Ellis (1985) liet immers zien dat transfer in sommige gevallen beperkt bleef tot slechts 3% van de taaluitingen.

In recente lesmethoden zoals *Zien is Snappen* (2011) speelt de moedertaal van leerlingen een sleutelrol. Er worden lexicale vergelijkingen tussen talen gemaakt en suggesties voor transfer gegeven. In recente beleidsvorming van de PO-raad (Hajer & Spee, 2017) wordt bovendien het belang van differentiatie tussen leerlingen met verschillende moedertalen als vanouds benadrukt. Er wordt geadviseerd om de moedertaal te ontwikkelen naast het Nederlands. De opvattingen van Cummins (2000;2018) over meertaligheid hebben grote invloed gehad op de nieuwe adviezen. Volgens Cummins (2000; 2018) is het belangrijk om verschillende talen van een meertalig kind goed te laten ontwikkelen omdat het cognitieve voordelen kan opleveren. Zo kunnen ze leerstrategieën toepassen waar voortdurend verbanden worden gelegd tussen twee talen. De moedertaal moet worden geactiveerd, zeker als de eerste taal gelijkenissen toont met de tweede taal. Ook wordt de emotionele waarde van meer aandacht naar thuistalen steeds meer erkend. Deze opvattingen van Cummins komen steeds vaker terug in adviezen (Hajer & Spee, 2017).

### 2.1.7 Onderzoeksvraag voortkomend uit de besproken literatuur

Omdat de geluiden die een invloedrijke rol toekennen aan de moedertaal steeds hoorbaarder worden, is het belangrijk om met zekerheid te kunnen stellen dat moedertalen voor positieve dan wel negatieve transfer kunnen zorgen niet in de laatste plaats omdat meerdere onderzoeken hebben laten zien dat het lang niet altijd zeker is dat (jonge) tweedetaalleerders zich laten leiden door hun moedertaal als ze zinnen produceren in de tweede taal. Nieuw bewijs voor positieve invloed van de moedertaal zou het nut van moedertaalspecifieke lesmethodes en meer differentiatie tussen leerlingen met verschillende moedertalen mogelijk kunnen bevestigen. Of volstaan universele lesmethodes nog altijd omdat er weinig sprake is van transfer, noch van positieve als van negatieve?

De vraag die voortkomt uit het eerste deel van het theoretisch kader is dan ook in hoeverre positieve dan wel negatieve transfer van de bijzinsconstructies uit moedertalen in het Nederlands tot uiting komt. Fouten in de bijzinsvolgorde kunnen evenals veel andere verschijnselen in het tweedetaalleerproces dubbelzinnig verklaard worden. Enerzijds door een mogelijke overgeneralisatie van de Nederlandse hoofdzinvolgorde, de tweede taal is dan leidend. Anderzijds door interferentie vanuit de moedertaal in het Nederlands. In dit geval is de eerste taal leidend. Het is dan interessant om te zien of dit onderzoek de CAH van extra bewijs kan voorzien. Oftewel, of sprekers van een taal die in een bepaald opzicht

lijkt op het Nederlands een voordeel hebben ten opzichte van sprekers van een taal die er niet op lijkt.

In de volgende paragraaf zullen de belangrijkste verschillen tussen de verschillende talen in dit onderzoek uiteen worden gezet betreffende de bijzin. De talen Portugees en Spaans zijn samengevoegd in dit onderzoek om voldoende leerlingen in één groep te hebben. Het Spaans en Portugees zijn verwant aan elkaar, zijn beide West-Ibersische talen (Hualde et al., 2009) en verschillen vooral op het gebied van vocabulaire. De grammatica is hetzelfde, in de volgende paragrafen zal duidelijk worden dat de bijzinnen behoudens vormverschillen op dezelfde manier gemaakt worden. Het Syrisch-Arabisch is een dialect van het Modern Standaard Arabisch (Guella, 2010). In Syrië leert men, net als in andere Arabische landen op school het Modern Standaard Arabisch. De grammatica van de Arabische zinnen staat zo goed als vast, Het Syrisch-Arabisch heeft dezelfde grammaticale regels als het Modern Standaard Arabisch (Holes, 1995). Het verschil met het Modern Standaard Arabisch, waar veel bruikbare literatuur over te vinden is, is wederom louter te vinden op het gebied van de vocabulaire en uitspraak. Omdat we hier kijken naar een syntactisch verschijnsel kunnen Syrische leerlingen de Arabischtalige groep vertegenwoordigen.

Er zal worden ingegaan op zowel dieptestructuren van zinnen die kunnen verklaren waarom talen bepaalde volgordes aanhouden als op oppervlaktestructuren die laten zien hoe de zinnen aan de oppervlakte tot uitdrukking komen. Een behandeling van zowel onderliggende zinsstructuren als zichtbare zinsstructuren is nodig om alle mogelijke interferentiepatronen te voorspellen. De contrastieve analyse op het gebied van de hoofd- en bijzinsvolgorde zal dan ook leiden tot de hypothesen.

## 2.2 Contrastieve Analyse

In deze paragraaf zullen de belangrijkste verschillen uiteen worden gezet tussen de bijzinnen van de talen die in dit onderzoek centraal staan. Eerst zal worden ingezoomd op het verschil tussen (S)OV- en (S)VO-talen en welke consequentie dit heeft voor het vormen van bijzinnen. Daarna zal worden behandeld hoe bijzinnen worden gevormd in de onderzoekstalen aan de oppervlakte waardoor ook wordt stilgestaan bij de vorm van de bijzinnen. Het gaat veelal om onderschikkende zinnen, te weten complementzinnen en betrekkelijke bijzinnen. Verschillen ten opzichte van elkaar worden behandeld maar ook belangrijke overeenkomsten. Aan het eind wordt er een tweedeling gemaakt die gerechtvaardigd wordt vanuit de inhoud van de Contrastieve Analyse. Deze tweedeling zal ook het uitgangspunt worden van de hypothesen.

### 2.2.1 Het verschil tussen (S)OV en (S)VO

Elke taal kent subjecten, werkwoorden en objecten. Talen verschillen in hoe ze subjecten, werkwoorden en objecten rangschikken in zinnen. In de meeste talen zijn meerdere volgordes van constituenten mogelijk maar er is vaak slechts één basisvolgorde. De overige volgordes zijn gemarkeerd; dat wil zeggen dat ze in bijzondere omstandigheden zijn toegestaan, bijvoorbeeld om een zin vragend te maken of om nadruk te leggen op een zinsdeel (Hengeveld, 2011). De basisvolgorde van Duitse en Nederlandse zinnen wordt in de

meeste grammatica's aangeduid als SOV (Subject-Object-Werkwoord) en OV (Object-Werkwoord) (Hengeveld, 2011, Engel, 1988). Deze volgorde uit zich in de bijzin. Belangrijk om te vermelden is dat hoewel er vaak gesproken wordt van objecten ook andere constituenten onder deze noemer vallen. Objectcomplementen, bepalingen van gesteldheid en andere complementen vallen ook onder de noemer objecten.<sup>1</sup> Het is echter van belang voor het vaststellen van basisvolgordes dat subjecten, werkwoorden en de overige constituenten gescheiden worden.

### De zinsstructuur van OV-talen

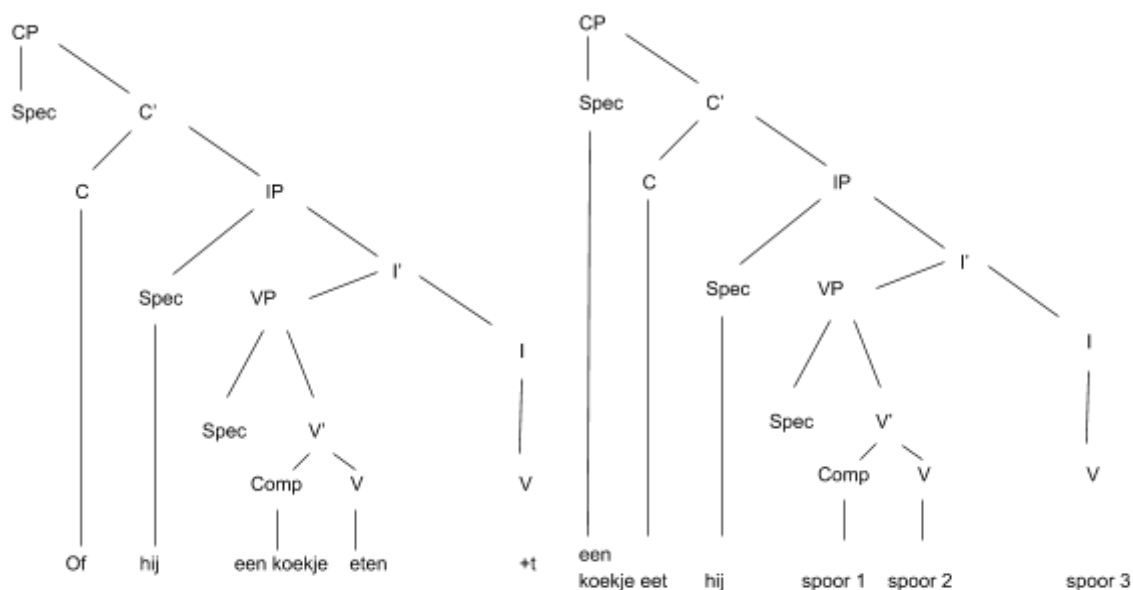
De Algemene Nederlandse Spraakkunst (Haeseryn et al., 1997) spreekt van twee volgordes in Nederlandse zinnen. Zinnen met een voor-pv zijn hoofdzinnen en zinnen met een achter-pv zijn bijzinnen. Het optreden van een achter-pv is kenmerkend voor zinnen die een syntactische functie binnen een andere zin vervullen. Een typische eigenschap van West-Germaanse talen is dat werkwoorden zich ophopen aan het einde van een zin in een cluster. West-Germaanse talen zijn SOV-talen waarin de regel geldt dat de persoonsvorm op de tweede plek moet staan in hoofdzinnen. In het Nederlands en Duits hebben bijzinnen een andere woordvolgorde dan hoofdzinnen.

Een syntactische boomstructuur kan verheldering brengen over wat er gebeurt in hoofd- en bijzinnen: Een zin kan opgedeeld worden in functionele syntactische categorieën. Deze categorieën worden aangeduid als X Phrases (XP's), waar de X een variabele is afhankelijk van het hoofd van de categorie. Elke XP heeft een mogelijke positie voor een specificerder, een complement en een hoofd. Naar het hoofd is de XP vernoemd. Zo heeft een Verb Phrase (VP) een werkwoord als hoofd. Een voorbeeld van een VP is *melk drinken*. Het hoofd is *drinken* en het complement is *melk*. De functionele categorie CP (Complementizer Phrase) is de totale projectie van een zin en geeft het best de basisstructuur aan.

Het hoofd van een CP is in een bijzin een voegwoord. Het complement van de CP is de rest van de zin. Dit is de IP (Inflectional Phrase), de phrase waar de inflectie wordt opgehaald, die op zijn beurt ook weer bestaat uit een specificerder, hoofd en complement. Het complement is weer een VP. Deze VP bestaat ook weer uit een specificerder, hoofd en complement. Een syntactische boomstructuur kan zo eindeloos door blijven gaan waardoor je oneindig veel zinnen in een zin krijgt, dit wordt ook wel recursie genoemd. Voor nu is alleen de hiërarchie van de elementen in één CP belangrijk.

---

<sup>1</sup> Greenberg (In Payne, 1983) spreekt van drie categorieën. Subjecten, Objecten en Werkwoorden. Adjuncten bewegen zich vrijer maar komen het dichtst in de buurt van objecten omdat ze vaak net als objecten links van het werkwoord in de Vp staan. Van den Berg (1988) spreekt van Object-achtige elementen.



Boom 1: Dieptestructuur Nederlandse CP    Boom 2: Oppervlaktestructuur Nederlandse CP

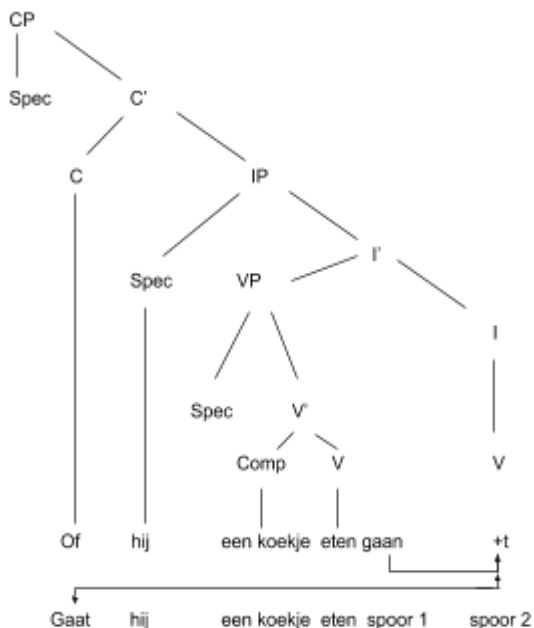
Boom 1 representeert de dieptestructuur van de Nederlandse zin. Te zien is dat werkwoorden lager in de structuur staan dan subjecten en objecten. De oorspronkelijke positie van het subject is de specificeerderpositie van de IP die lager in de hiërarchie staat dan de CP. De VP staat weer lager dan de IP. Objecten vormen doorgaans het complement van de VP terwijl werkwoorden het hoofd vormen. XP's in het Nederlands en Duits zijn meestal rechtshoofdig. Het hoofd van de VP staat lager in de hiërarchie dan het complement. Een complement van een VP hoeft overigens niet altijd een object te zijn maar kan ook bijvoorbeeld een tijdsbepaling zijn (bv. lang duurt<sup>2</sup>). In dit voorbeeld is er wel sprake van een object: *een koekje*. Door de hiërarchische verhoudingen krijg je in boom 1 de volgorde *een koekje eten* in de VP en de volgorde *of hij een koekje eten* in de CP. De SOV-volgorde dient zich aan in de dieptestructuur. Daarom wordt er ook wel gesproken van een onderliggende SOV-volgorde.

Dan nu de oppervlaktestructuur. In een hoofdzin is er geen voegwoord aanwezig waardoor op de oorspronkelijke plek van het voegwoord ruimte vrijkomt (zie boom 2). Deze C-positie wordt in hoofdzinnen stevast opgevuld door een finiet werkwoord. In de bijzin niet omdat een voegwoord de C-positie bezet en er in feite geen ruimte is voor het finiete werkwoord om naar voren te komen (zie boom 1, *of* is het voegwoord). In hoofdzinnen kan er ook een zinsdeel naar de specificeerderpositie van C worden verplaatst. De specC-positie moet worden bezet omdat er Verb-second (V2) heerst in het Nederlands. Er staat altijd een zinsdeel vòòr het werkwoord. Omdat het werkwoord op C staat moet er wel een constituent hoger dan C staan. Dit is meestal een subject, die vanuit SpecIP naar SpecCP verplaatst, maar ook een ander vooropgeplaatst zinsdeel als een object kan naar SpecCP worden

<sup>2</sup> In dit voorbeeld is de bepaling een complement omdat het niet kan worden weggelaten en nodig is om de betekenis van de zin als geheel tot stand te brengen. Er zijn ook bepalingen die zich vrijer bewegen. Dan zijn het adjuncten. Ook deze staan in bijzinnen links van het hoofd, vaak in de SpecVP.

verplaatst. Kijken we naar boom 2 dan zien we dus dat er verplaatsingen optreden vanuit de dieptestructuur naar de oppervlaktestructuur en deze verplaatsingen laten sporen achter. Ten eerste haalt het werkwoord vanuit zijn basispositie zijn inflectie op bij de I, vervolgens verplaatst het nu finiete werkwoord naar de C-positie omdat daar ruimte is vanwege het gebrek aan een voegwoord. Ten slotte verplaatst het object *een koekje* vanuit de basispositie van objecten (CompVP) naar SpecCP, de topicpositie waar vooropgeplaatste zinsdelen naar toe kunnen verplaatsen om er bijvoorbeeld nadruk op te leggen. Het resultaat na verplaatsing is de volgorde OVS. Als het subject naar specC verplaatst is er sprake van SVO. Dit zijn beide volgordes die zich voordoen na verplaatsing. Als de dieptestructuur ongewijzigd blijft, is er sprake van SOV, van bijzinnen.

Toch is ook bij hoofdzinnen met meerdere werkwoorden te zien dat non-finiete werkwoorden als voltooid deelwoorden en infinitieven op zinsfinale positie blijven staan (Boom 3). Het finiete werkwoord verplaatst vanuit de basispositie, achteraan, nadat het zijn inflectie heeft opgehaald bij I naar voren. Er is op de C-positie slechts plek voor één werkwoord dus de andere werkwoorden blijven achteraan staan. Dit laat wederom zien dat er in het Nederlands en Duits sprake is van een dieptestructuur waar werkwoorden achterin de zin staan. De bijzin is de basisvolgorde.



### Boom 3 Diepte- en oppervlaktestructuur van een CP met meerdere werkwoorden

Er gaan ook geluiden op dat het Duits en Nederlands SVO-talen zouden zijn. Ross (In Koster, 1975) heeft een argument hiervoor. Hij haalt voorbeelden aan van gapping in Nederlandse en Duitse bijzinnen die gebaseerd zijn op de regel dat het werkwoord in finale positie moet staan. Van gapping is sprake als in gecoördineerde zinnen materiaal van de

ene zin wordt weggelaten onder controle van materiaal van de andere zin. Er is sprake van backward gapping als het werkwoord in de eerste zin wordt weggelaten:

- (3) *Weil ich das Fleisch, und meine Mutter den Salat aufass, wurden wir beide krank.*  
(Koster, 1975, pp.113)

En er is sprake van forward gapping als het werkwoord in de tweede zin wordt weggelaten.

- (4) *Weil ich das Fleisch aufass, und meine Mutter den Salat, wurden wir beide krank.*  
(Koster, 1975, pp.113)

Bij forward gapping staat volgens Ross het werkwoord in de dieptestructuur niet zinsfinaal maar wordt het wel naar zinsfinale positie geschoven omdat bij gapping de regel geldt dat het werkwoord achterin moet staan. Vervolgens beargumenteert Ross (In Koster, 1975) dat er wel sprake van een SVO-basisvolgorde moet zijn om zinnen met de afwijkende SOV-volgorde af te leiden.

Maling (In Koster, 1975) haalt dit argument onderuit door te laten zien dat ook bij forward gapping het werkwoord niet finaal hoeft te staan:

- (5) *omdat Jan [<sub>V</sub>denkt] [<sub>PP</sub>aan Marie] en Piet aan Anna*  
(Koster, 1975, pp.113)

SVO-theorieën voor het Nederlands zijn volgens Koster (1975) zwak omdat ze ten eerste ons geen verklaring geven van zinnen, ze geven eigenlijk alleen de data weer. Ten tweede gebruiken ze vaak voorbeelden uit oppervlaktestructuren om onderliggende dieptestructuren te verklaren in plaats van andersom. Dit is te zien bij het voorbeeld van Gapping, hierboven behandeld. Koster (1975) beweert dat een SOV-dieptestructuur oppervlaktestructuren economischer kan verklaren. Dat wil zeggen, er zijn minder verplaatsingen en inserties in de theorie nodig. Om dit kracht bij te zetten komt hij met een helder voorbeeld van partikelgebruik in het Nederlands. Een combinatie van een partikel en werkwoord als *opbellen* kan worden opgedeeld. Bij finietheid staat het werkwoord eerder in de zin dan het partikel. SOV-theorieën gaan uit van werkwoordverplaatsing. Werkwoordverplaatsing verklaart wat er gebeurt bij partikels economischer. Het werkwoord verplaatst simpelweg naar voren (de C-positie, zie boom 1) en het partikel blijft op de originele plek staan, aan het einde. SVO-theorieën kennen naast een regel voor werkwoordverplaatsing ook nog een regel voor partikelverplaatsing. Dat zijn al twee regels in plaats van één regel om vanuit de dieptestructuur naar de oppervlaktestructuur te komen. Zo is het verschil in hoofd- en bijzinnen ook economischer te verklaren door middel van de SOV-basisvolgorde. Het finiete werkwoord verschuift in de hoofdzin naar voren (C) zonder dat er voor de rest veel verschuift (zie boom 1, boom 2 en boom 3). Andersom, om vanuit een SVO-dieptestructuur bijzinnen te verklaren is weer een insertie nodig. Er moet bijvoorbeeld een extra positie aan het eind voor bijzinnen worden gecreëerd. Deze positie zal dan in hoofdzinnen onbezet (en functieloos) zijn.

Ook bekende taaluniversalia (Greenberg, 1963) geven aan dat het Nederlands en het Duits veel kenmerken vertonen van OV-talen en weinig van VO-talen. Zo houden het Nederlands en Duits bij possessieven en adjectieven de volgorde van bepaler-hoofd aan (1), een verschijnsel dat zich volgens de universalis van Greenberg (1963) voordoet bij (S)OV-talen. Bij (S)VO-talen wordt vaker de volgorde hoofd-bepaler aangehouden. Ook aan het voorkomen van vraagpartikels aan het einde in plaats van het begin van de zin kan worden afgeleid dat het Nederlands en Duits zich gedraagt als een OV-taal:

(6) *Je gaat toch niet weg, hè?*

(Haeseryn et al., 1999, pp. 1430)

Concluderend kan gesteld worden dat het Nederlands en Duits zich af en toe gedragen als SVO-talen, zoals in de hoofdzin maar dat er veel meer bewijs is voor het feit dat het SOV-talen zijn.

### De zinsstructuur van VO-talen

#### *De zinsstructuur van het Spaans en Portugees*

Er is minder discussie over de basiswoordvolgorde van het Spaans en Portugees. Consequent wordt in grammatica's aangegeven dat het Spaans en Portugees, conform Romaanse talen in beginsel SVO-talen zijn, al verschillen ze wel in flexibiliteit aangaande andere volgordes.

De basisvolgorde in een neutrale zin is SVO, zoals blijkt uit het volgende Spaanse voorbeeld:

(7) *Pedro vio el tren.*

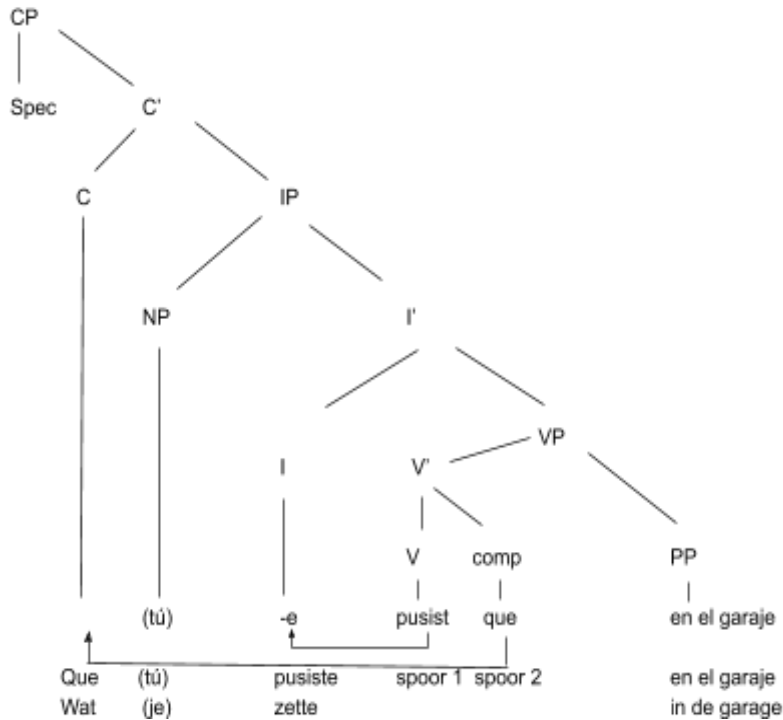
S     V     O

Pedro zag de trein

(Hualde et al., 2009, pp. 216)

Het werkwoord staat in de basisstructuur hoger dan in het Duits en Nederlands. Werkwoorden gaan in Portugese en Spaanse hoofdzinnen normaliter vooraf aan objecten. In het Nederlands en Duits staan objecten in de basisstructuur vòòr werkwoorden.

Niettemin zijn er ook gemarkeerde volgordes mogelijk die afwijken van SVO. Net als in het Nederlands komen gemarkeerde volgordes door verplaatsingen. Als er bijvoorbeeld nadruk ergens opgelegd moet worden of als er een vraag wordt gesteld kunnen constituenten naar voren worden gehaald, in boom 4 is de dieptestructuur en oppervlaktestructuur van een Spaanse CP aangegeven:



#### Boom 4: Diepte- en oppervlaktestructuur van een Spaanse CP

Net als we zagen in het Nederlands kan er een zinslelement naar de C worden verplaatst als de plek onbezet is (omdat het voegwoord ontbreekt). In het Nederlands wordt vanwege de V2-regel de C-positie steevast opgevuld door een finiet werkwoord in hoofdzinnen. In het Spaans en Portugees kan deze positie ook worden bezet door vooropgeplaatste zinsdelen, bijvoorbeeld vraagwoorden. De V2-regel is in deze talen namelijk niet van toepassing. Om de zin vragend te maken verplaatst het vraagwoord *que*, tevens object, vanuit een lagere basispositie (compVP) naar de C-positie. Net als in het Nederlands verplaatst het werkwoord naar I om zijn inflectie op te halen. In het Spaans staat de I echter hoger in de boomstructuur. Na de twee verplaatsingen krijgen we een OSV-volgorde. Deze volgorde is wel gemarkeerd. Ongemarkeerd zou het object achter het subject en finiete werkwoord staan, in dit geval komen we weer terug op de basisvolgorde SVO. Een relevant verschil met het Nederlands is dat complementen in de VP zoals een NP (hier *que*) lager in de hiërarchie staan dan het hoofd, een werkwoord. In het Nederlands (en Duits) staan complementen van werkwoorden hoger in de hiërarchie dan de werkwoorden. Dit maakt het verschil tussen een OV-dieptestructuur en een VO-dieptestructuur.

Uit de de universals van Greenberg (In Payne, 1963) blijkt ook dat het Spaans en Portugees in tegenstelling tot het Duits en Nederlands een aantal kenmerken vertonen van VO-talen. Zo is het in het Portugees en Spaans gebruikelijk om naamwoorden vooraf te laten gaan aan adjectieven. Zie onderstaand Portugees voorbeeld:

- (8) *consequência interessante*  
 gevolg interessant  
 'interessant gevolg'



(Galves, 1985, pp. 32)

Het voorkomen van meer suffixen dan prefixen wat je op basis van de Universals van Greenberg (In Payne, 1997 ) eerder bij OV-talen zal verwachten laat wederom zien dat de universals niet allesbepalend zijn maar desalniettemin in beeld kunnen brengen naar welke basisvolgorde een taal meer naar neigt.

### *De zinsstructuur van het Arabisch*

Wat betreft de basiswoordvolgorde in het Arabisch zijn er wel verschillende geluiden te horen. Sommigen beweren dat de moderne dialecten waaronder het Syrisch-Arabisch een VSO-dieptestructuur hebben met een subjectsverplaatsingsregel (Ouhalla, 1994). De VSO-volgorde uit zich bijvoorbeeld in zinnen met pro drop:

- (9)    (?ana)            raʔay-tu                zayd-an  
      (Ik.NOM)        zie-PAST.1SG.NOM    Zayd-ACC  
      'Ik zag Zayd'  
      (Hasan, z.j.)

De SVO-volgorde is onder andere zichtbaar bij een combinatie van subject en predicat (groot deel van de hoofdzinnen) en bij bijzinnen:

- 10)    ʔinna    al-rajul-a                shareba-a    al-haleb-a  
      Dat    de-man-SG.NOM    drink-PAST    de-melk-ACCC  
      'Dat de man de melk dronk.'  
      (Hasan, z.j.)

Anderen spreken van een SVO-dieptestructuur waar het werkwoord in hoofdzinnen soms naar links verplaatst (Mohammad, 1999). Net als het Spaans staat het werkwoord in de VP hoger in de hiërarchie dan het complement. De meeste XP's zijn in het Arabisch net als het Spaans en Portugees linkshoofdig. Taalkundigen zijn het er wel over eens dat het Arabisch een VO-taal is. Het is dan ook logisch dat het Arabisch kenmerken vertoont van een VO-taal. Het Arabisch kent net als het Nederlands vraagpartikels die aangeven dat de betreffende zin een vraag is die de ander met ja of nee kan beantwoorden. Alleen worden deze vraagpartikels in het Arabisch niet aan het eind maar aan het begin van de zin gebruikt, een verschijnsel dat zich volgens Greenberg (In Payne, 1983) voordoet bij VO-talen. In een taalkundig artikel van het NRC (van Maris, 2018) bleek dat tweetalige Nederlands-Arabische jongeren Nederlandse en Arabische woordvolgorderegels door elkaar gebruiken. Een Arabisch vraagpartikel wordt vooraan de zin geplaatst, waar dat in het Nederlands eigenlijk alleen achterin de zin kan „Wash is dit normaal?” Dit voorbeeld laat goed zien dat er interferentie vanuit het Arabisch in de zinsvolgorde optreedt en is dus relevant voor het huidig onderzoek dat immers ook kijkt naar interferentie in de zinsvolgorde.

Samengevat; Het Spaans, Portugees en Arabisch zijn dus (S)VO-talen. Niet alleen vertonen ze veel kenmerken ervan maar ook bij de bijzinnen komt de volgorde duidelijk naar voren. Deze volgorde is zichtbaar in zowel bijzinnen als hoofdzinnen.

In de volgende paragrafen zal worden uiteengezet op welk gebied Duitse en Nederlandse bijzinnen contrasteren met Arabische, Spaanse en Portugese zinnen. Waar in deze paragraaf veel aandacht werd besteed aan de onderliggende structuren wordt in de volgende paragraaf duidelijk hoe de verschillen in de bijzin aan de oppervlakte tot uiting komen.

### 2.2.2 De bijzin aan de oppervlakte

#### De bijzin in het Nederlands

##### *De complementsbijzin*

Bijzinnen kunnen het complement vormen voor een substantivische kern in een naamwoordelijke constituent. Deze bijzinnen worden ingeleid met een onderschikkend voegwoord die als verbinding van twee zinnen dient. Vaak wordt *dat* gebruikt maar ook voegwoorden van tijd (*toen*), voorwaardelijke voegwoorden (*als*) en voegwoorden van vergelijking (*alsof*) komen regelmatig voor:

- (11) *Ze had een gevoel alsof ze al dagen niet gegeten had.*  
(Haeseryn et al.1997, pp.871)

In de bijzin staat indien aanwezig het subject op de eerste plek, het object, ( of objectscomplement, of adjunct etc. zie pagina 10 voor definitie objecten) op de tweede plek en de werkwoorden, altijd aanwezig, op de laatste plek.

##### *De betrekkelijke bijzin*

In het Nederlands worden doorgaans betrekkelijk voornaamwoorden gebruikt om de betrekkelijke bijzin in te leiden. Meestal wordt er gebruik gemaakt van het betrekkelijk voornaamwoord *dat* en *die* volgend op een (deel van een) hoofdzin. Ook een voorzetselconstituent met een voorzetsel, een naamwoordelijk constituent met een bijvoeglijk betrekkelijk voornaamwoord (12) en een voornaamwoordelijk bijwoord (13) kunnen fungeren als inleidend element:

- (12) *Het Sint-Lievenscollege, welke school in het Gentse zeer bekend is, telt steeds meer leerlingen.*  
(Haeseryn et al., 1997, pp.859)

- (13) *De groep waartoe de herten behoren, bestaat uit zoogdieren met een zeer slanke bouw en hoge poten.*  
(Haeseryn et al., 1997, pp.859)

Anders dan bij complementszinnen heeft het betrekkelijk voornaamwoord of ander inleidend element bij betrekkelijke bijzinnen wel een functie binnen de bijzin. In (13) is het inleidende element een complement en in (12) is het inleidend element onderwerp.

Het finiete werkwoord staat in de bijzin dus normaliter aan het eind van de zin. Het kan ook op één na laatste positie staan, maar dan nog staat er op de laatste plek een werkwoord (12).

### De bijzin in het Duits

De betrekkelijke bijzin van het Duits toont gelijkenissen met die van het Nederlands. In het volgende voorbeeld wordt het betrekkelijk voornaamwoord *der* gebruikt, die gebruikt wordt voor mannelijke nominatieven, vergelijkbaar met het Nederlandse *die*. Omdat het Duits een rijkere naamvalssysteem heeft kennen ze meerdere vormen van betrekkelijk voornaamwoorden.

- (14) *Der Mann, der dir gestern geholfen hat, heißt Muller.*  
De-NOM man die-NOM jou-DAT gisteren geholpen heeft heet Müller.  
'De man die jou gisteren geholpen heeft, heet Müller.'  
(Brandt et al., 2008, pp. 333)

Het finiete werkwoord staat op de laatste plek in de bijzin.

In het volgende voorbeeld wordt niet het subject maar het object uitgebreid door middel van het betrekkelijk voornaamwoord *den*.

- (15) *Der Mann, den wir gestern gesehen haben.*  
De-NOM man, die-ACC wij-NOM gisteren gezien hebben.  
'De man die we gisteren gezien hebben.'  
(Brandt et al., 2008, pp. 333)

De accusatiefvorm van het betrekkelijk voornaamwoord, *den*, wordt gebruikt omdat *Der Mann* hier niet de functie van onderwerp maar van lijdend voorwerp vervult. In het Nederlands zouden in beide gevallen *die* worden gebruikt, aangezien het naamvalssysteem minder rijk is en in het Nederlands aan het betrekkelijk voornaamwoord naamvalskenmerken niet (meer) gezien kunnen worden. Toch is ook te zien dat de bijzin voor de rest niet zo veel verschilt met Nederlandse bijzinnen. Op het betrekkelijk voornaamwoord volgt het subject, een tijdsbepaling en het finiete werkwoord staat achteraan.

Complementzinnen worden net als in het Nederlands ingeleid door een voegwoord. Ook bij complementzinnen staat het finiete werkwoord op de laatste positie.

- (16) *Ich wusste nicht, dass du morgen Geburtstag hast.*  
Ik wist niet dat je morgen jarig bent  
Brandt et al. (2008, pp. 326).

Het enige verschil met het Nederlands is dat in het Duits bij een combinatie van regerend werkwoord (vaak een hulpwerkwoord en tevens finiet) en werkwoord dat geregeerd wordt (zoals een infinitief of voltooid deelwoord) het finiete werkwoord op de laatste plek moet

staan, waar dat in het Nederlands ook op de één na laatste positie mag, vòòr het voltooid deelwoord:

- (17) *Der Mann, der die Frau geküsst hat.*  
\*Der Mann, der die Frau hat gekusst.  
De man die-NOM de vrouw gekust heeft/gekust heeft  
(Brandt et al., 2008, pp. 334)

### De bijzin in het Spaans/Portugees

De complementsbijzin in het Spaans wordt gevormd door middel van een betrekkelijk voornaamwoord als *que* of een voegwoord als *donde* waarna de hoofdzinsvolgorde wordt aangehouden:

- (19) *Maria dijo que la gente era feliz*  
Maria zei dat de mensen waren gelukkig  
'Maria zei dat de mensen gelukkig waren'  
(Hualde et al., 2009, pp.261)

Net als in de hoofdzin wordt de SVO-volgorde aangehouden in de complementsbijzin. Op het voegwoord volgt het subject, daarop het finiete werkwoord en daarop het complement. Het Spaans en Portugees zijn ook pro-drop talen. Dit betekent dat het subject kan worden weggelaten. De rijke inflectie zorgt ervoor dat in dat geval (al dan niet uit de context) te achterhalen is wat het subject is, zie onderstaand voorbeeld uit het Portugees:

- (20) *João disse que viria.*  
João zei dat hij zou komen  
(Galves, 1985, pp.37)

Zinnen met pro drop hebben dus een VO-volgorde (als er een object aanwezig is).

In één bepaald geval staat het object in de bijzin vòòr het werkwoord, dat is wanneer het object een (persoonlijk) voornaamwoord is.

- (21) *Creo que Juan lo sabe*  
Ik denk dat Juan het weet

In dit geval is er wel sprake van een SOV-volgorde. Ook in hoofdzinnen is er dan sprake van SOV. De bijzin houdt na het betrekkelijk voornaamwoord de volgorde van de hoofdzin aan, dit gebeurt ook als de hoofdzinsvolgorde SOV is.

Betrekkelijke bijzinnen houden meestal de volgorde SVO aan in het Spaans en Portugees. Zie onderstaand Portugese voorbeeld:

- 22) *André, que é mais bonito.*  
André, die is knapper

‘André, die knapper is’  
(Galves, 1985, pp.34)

Het betrekkelijk voornaamwoord, tevens subject, wordt opgevolgd door een werkwoord, waar in het Nederlands en Duits dit werkwoord op de laatste plek zou komen te staan. Daarna volgt respectievelijk de persoonsvorm en het objectsc complement.

Het voegwoord in betrekkelijke bijzinnen kan net zoals in het Nederlands en Duits een subject zijn zoals in (22), maar ook onder andere een object of een plaatsaanduiding, zoals in onderstaand voorbeeld:

- (23) *la máquina no estaba donde había estado siempre.*  
de machine niet was waar het-heeft geweest altijd.  
‘De machine was niet waar hij altijd geweest was’  
(Pavón Lucero, 2010, pp.114)

Na het voegwoord, hier een plaatsaanduiding, volgt indien niet weggelaten vanwege pro-drop het subject, dan het werkwoord en dan pas het complement. Net als in complementsbijzin (19) is hier sprake van een VO-volgorde.

Soms is er sprake van inversie van werkwoord en subject in de bijzin als het voegwoord of betrekkelijk voornaamwoord een object of plaatsaanduiding is, wat resulteert in VS(O)-zinnen:

- (24) *Julia llegó cuando Marta decía que llegaría Juan.*  
Julia arrived when Marta said that would-arrive Juan  
(Pavón Lucero, 2010, pp.118)

In dit voorbeeld staan twee bijzinnen. De eerste houdt de basisvolgorde voor bijzinnen aan (SV), bij de tweede is er sprake van inversie (VS) in de complementsbijzin. Hoewel er inversie optreedt is het nog altijd vereist dat subjecten en werkwoorden vòòr objecten in de betrekkelijke bijzin moeten staan. Een VO-volgorde dus.

Soms kan in het Spaans of Portugees bij een betrekkelijke bijzin een zogenaamd presumpatief voornaamwoord worden ingevoerd. Op de plaats van het spoor van het object of subject wordt dan een hoorbaar voornaamwoord gerealiseerd, zoals in de subjectrelatieve bijzin (25)

- (25) *el hombre que lo       perdio todo*  
de jongen die hem/hij verloor alles  
‘de jongen die alles verloor’<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Titel van een boek van Paul Kuttner (1975)

In dit geval is er dus sprake van een SSVO-volgorde aangezien het betrekkelijk voornaamwoord al het subject is. Hier lijkt er sprake van een nieuw soort hoofdzin met een SVO-volgorde na het betrekkelijk voornaamwoord.

### *De bijzin in het Arabisch*

In het Arabisch wordt de bijzin net weer op een andere manier gevormd. Oorspronkelijk kende het Klassiek-Arabisch twee betrekkelijk voornaamwoorden: [allāḏi] voor mannelijke antecedenten en [allāṭi] voor vrouwelijke antecedenten. Een moderne variant die ontsproten is uit deze vormen is [elli], die als voordeel had zowel naar vrouwelijke en mannelijke antecedenten te kunnen verwijzen. Dit betrekkelijk voornaamwoord komen we nog altijd tegen in de moderne Arabische dialecten, al heeft de oorspronkelijke vorm tientallen gedaantes aangenomen. Zo is in Algerijnse dialecten de verbastering [eddi] productief, terwijl ze op het Arabisch schiereiland (waaronder in Syrië) de vormen [halli] of [yalli] gebruiken voor het betrekkelijk voornaamwoord.

Een (deel van een) hoofdzin met een betrekkelijk voornaamwoord wordt normaliter opgevolgd door een tweede soort hoofdzin:

- (26) *el- mra            elli šerb-et ḥlib-ha*  
De vrouw die dronk-zij melk-haar  
'De vrouw die haar melk dronk'  
(Guella, 2010, pp.103)

Te zien is dat het subject herhaald wordt in de bijzin door middel van het suffix *-et*. Dit komt omdat het neutrale betrekkelijk voornaamwoord te weinig informatie geeft over het subject en eigenlijk alleen de functie van verbinding vervult. Het is nog maar de vraag of er in het Arabisch bij bijvoeglijke bijzinnen sprake is van onderschikking. Het antecedent wordt in de bijzin vaak opnieuw genoemd door middel van een affix of woord (de vorm *-et* maar ook vormen als *-hu en -ha* komen voor in het Modern Standaard Arabisch). Dit staat ook wel bekend onder Middle Eastern Clauses (Scott & Tucker, 1974). Ook vanwege het feit dat deze zinnen met een pauze tussen de hoofd- en bijzin worden uitgesproken (Thompson-Panos & Thomas-Ruzic, 1983), kan worden gesteld dat er sprake is van nevenschikking in de betrekkelijke bijzin.

Bij complementsbijzinnen wordt in de moderne dialecten van het Arabisch meestal een relatief partikel gebruikt. Dit partikel heeft wederom geen transparante betekenis en leidt vooral een complement in.

- (27) *lftakart innaha            ma-kanitsh mabsuuta*  
Ik dacht dat-zij was-niet            gelukkig  
'Ik dacht dat zij niet gelukkig was'  
(Holes, 1995, pp. 90)

Bovenstaand voorbeeld bevat twee op zichzelfstaande hoofdzinnen die verbonden worden door het partikel *inn*. Dit partikel hoort eigenlijk bij geen van de twee zinnen en heeft puur de

functie van verbinding. Het partikel is dan ook niet altijd verplicht. Bij indefiniete antecedenten is een relatief partikel of pronomens niet nodig:

- (28) *rajul(un) tatakallamtu ma'a-h(u)*  
een man (ik) sprak met hem  
'Een man die ik sprak'  
(Holes, 1995, pp. 93)

Hier is sprake van een objectrelatieve betrekkelijke bijzin. *Een man* is het object hier en wordt in de bijzin opnieuw genoemd (*hu*). In het Nederlands zit het object al verwerkt in het betrekkelijk voornaamwoord (*die*). Daarna volgt indien aanwezig het subject en dan het werkwoord. In het Arabisch staat het object achteraan, achter het subject en werkwoord. Het feit dat het partikel of betrekkelijk voornaamwoord in sommige gevallen kan worden weggelaten laat zien dat de bijzin in het Arabisch heel erg lijkt op een hoofdzin. Dat uit zich niet alleen in de SVO-volgorde die wordt aangehouden, maar ook in herhaling van antecedenten in de bijzin. Zowel bij complementsbijzinnen als relatieve bijzinnen krijg je twee zelfstandige zinnen die aan elkaar worden geplakt door a. een relatief partikel, b. een relatief pronomens of c. zonder verbinding. Het Arabisch is ook een pro-drop taal waardoor subjecten kunnen worden weggelaten. In dat geval is er sprake van VO.

Aan de oppervlakte lijken de bijzinnen van het Spaans en Arabisch op elkaar. Een belangrijk verschil is echter dat het Spaans, net als het Nederlands en Duits vergelijkbare betrekkelijke voornaamwoorden kent die informatie geven over antecedenten. In het Arabisch wordt gebruik gemaakt van een neutraal relatief betrekkelijk voornaamwoord of een relatief partikel waarna het subject of object in de bijzin herhaald wordt door middel van een affix of woord. Ook in het Spaans worden subjecten of objecten soms herhaald in de bijzin (25). Beide talen zijn pro-drop talen, subjecten zijn dus niet altijd verplicht omdat aan de inflectie van het werkwoord al gezien kan worden wie of wat het subject is. Dit geldt voor zowel hoofd- als bijzinnen. Als het subject niet vervangen wordt door een affix zijn er dus ook in beide talen zinnen mogelijk zonder subjecten.

### 2.2.3 Tweedeling en Hoofdvraag

We zien, belangrijk voor het onderzoek, dat er duidelijke verschillen zijn waar te nemen tussen Duitse en Nederlandse bijzinnen enerzijds en Spaans/Portugese en Arabische bijzinnen anderzijds. De werkwoorden in Nederlandse en Duitse bijzinnen staan aan het einde van de zin. Het enige verschil met het Nederlands is dat bij een combinatie van persoonsvorm en niet-finiete werkwoorden het finiete werkwoord op de laatste plek moet staan, waar dat in het Nederlands ook op de één na laatste positie mag, vòòr niet-finiete werkwoorden. Spaanse en Portugese bijzinnen worden ook bij betrekkelijke bijzinnen doorgaans ingeleid door een relatief pronomens en bij complementzinnen door een voegwoord maar houden de hoofdzinsvolgorde aan welke net als in het Duits en het Nederlands SVO is. Arabische bijzinnen lijken aan de oppervlakte net zo gevormd te worden als Spaanse en Portugese bijzinnen. Zij gebruiken bij betrekkelijke bijzinnen echter niet altijd een relatief pronomens maar optioneel een bijzinspartikel die twee hoofdzinnen aan elkaar plakt waarna de SVO of VSO (in ieder geval VO) hoofdzinsvolgorde wordt aangehouden.

We zien dus dat de talen in groepen van twee ingedeeld kunnen worden wat betreft de bijzinsvolgorde. Aan de ene kant het Duits en Nederlands met werkwoorden aan het eind in de bijzin (OV), aan de andere kant het Arabisch en het Spaans/Portugees, met een VO-volgorde.

In dit onderzoek zal worden gekeken in hoeverre deze tweedeling zich vertaalt naar het (spontane) bijzinsgebruik van kinderen met een verschillende taalachtergrond. De hoofdvraag is als volgt: Hebben Duitse kinderen een voordeel ten opzichte van Spaans/Portugese en Syrische kinderen wanneer ze de bijzin vormen omdat het Duits in dit opzicht lijkt op het Nederlands?

Als andermaal (zie Van Den Berg, 1995; Van de Craats, 2000) blijkt dat vertrouwdheid met constructies een positieve invloed kan hebben op het leren en gebruiken van een nieuwe taal is er nog meer reden om aan te nemen dat in het tweetalig onderwijs handig gebruik kan worden gemaakt van de moedertaal van leerlingen. Bovendien is er binnen oefeningen dan nog meer reden voor differentiatie tussen leerlingen met diverse taalachtergronden.

Als blijkt dat Duitsers niet minder fouten maken kan worden gekeken naar universele leerprincipes als frequentie-effecten zoals de overgeneralisatie van de hoofdzinsvolgorde (Appel & Vermeer, 1994). Transfer lijkt dan niet altijd op te treden. In dat geval zou dit onderzoek de nog altijd gangbare claim dat een Nederlands taalbad leidend moet zijn in het nieuwkomersonderwijs kunnen ondersteunen.

### **3 Verwachtingen**

#### 3.1 Hoofdhypotheses

Uitgaande van de transferhypothese, we hebben immers te maken met successieve taalverwerving, en op basis van de in de 2.2 beschreven verschillen tussen de talen wordt er verwacht dat Duitse leerlingen met Duits als moedertaal minder moeite met de bijzin zullen hebben bij het toepassen van de Nederlandse bijzinsvolgorde dan Spaanse, Portugese en Arabische leerlingen.

Van der Wal (1998) en Cornips & Van der Ham (2003) lieten zien dat tweedetaalleerders mogelijk moeite hebben met bijzinsconstructies in de nieuwe taal omdat zij de volgorde aanhouden die ze kennen vanuit hun moedertaal. Er kan dus verwacht worden dat tweedetaalverwerfers de volgorde aanhouden van hun moedertaal en dat Duitsers dus minder fouten zullen maken. Zij zullen minder vaak het object in de bijzin na het werkwoord zetten dan de Spaans-, Portugese- en Arabischtalige leerlingen. Ook dient vermeld te worden dat vooral bijzinnen met meerdere constituenten moeite zullen opleveren. De kortere bijzinnen die alleen een subject en een werkwoord bevatten zoals *ik weet niet wat er is* zullen waarschijnlijk minder problemen opleveren omdat er sprake is van een SV-volgorde en de grammatica's van zowel het Duits en het Nederlands als het Spaans,Portugees en Arabisch zetten vaak subjecten vòòr werkwoorden in de bijzin. De verwachting is dat een werkwoord in combinatie met een object of complement wel problemen gaat opleveren voor Spaans/Portugeestaligen en Arabischtalige leerlingen en minder voor Duitstalige leerlingen



aangezien de eerste twee groepen objecten in hun moedertaal in de bijzin achter werkwoorden zetten. Spaans/Portugeestaligen zullen dit niet altijd doen, want ook het Spaans en Portugees kent een SOV-volgorde voor bijzinnen en hoofdzinnen, namelijk wanneer het object een voornaamwoord is (20). Toch wordt in de overige bijzinnen een SOV-volgorde verwacht.

H1: Leerlingen met Duits als moedertaal zullen vaker de bijzin correct gebruiken in het Nederlands dan leerlingen met Arabisch, Portugees of Spaans als moedertaal.

H0: Leerlingen met Duits als moedertaal zullen niet vaker de bijzin correct gebruiken in het Nederlands dan leerlingen met Arabisch, Portugees of Spaans als moedertaal.

Dit zijn de hoofdhypotheses. Niettemin kunnen er ook verschillen worden verwacht op andere gebieden die te maken hebben met het vormen van de bijzin. Deze worden hieronder uiteengezet.

### 3.2 Overige verwachtingen

Scott & Tucker (1974) beschreef in zijn onderzoek dat Arabischtaligen veel moeite hadden met de bijzin in het Engels, vanwege het betrekkelijk voornaamwoord (in het Arabisch gebruiken ze vaak een partikel die ook kan worden weggelaten) maar met name vanwege het feit dat in het Arabisch het subject wordt herhaald en moedertaalsprekers van het Arabisch dit ook doen in Engelse bijzinnen. Dit resulteerde in zinnen als de volgende:

(29) *The girl who she was pretty came*  
Thompson-Panos & Thomas-Ruzic (1983, pp. 618)

Als er in dit onderzoek, net als bij Scott & Tucker (1974) en als bij Van der Wal (2008) transfer optreedt in de bijzin kunnen bij Arabischtaligen bepaalde inserties van antecedenten in de bijzin verwacht worden. Bij Spaans/Portugeestaligen is het ook mogelijk dat zij antecedenten herhalen. Ook zij herhalen soms resumptieve voornaamwoorden in de bijzin (24). Bij hen wordt ook een andere volgorde verwacht. Het gebruik van de hulpwerkwoorden *gaan* en *doen* (dummy's) in combinatie met infinitieven in de bijzin kan mogelijk verwacht worden in dit onderzoek bij zowel Spaans/Portugese als Arabischtalige leerlingen. Bij Cornips & Van der Ham (2003) kwamen in de bijzin dummy's voor (resultierend in een (S)VOV-volgorde) bij NT2'ers met nauw verwante moedertalen als die in dit onderzoek centraal staan (Frans en Marokkaans-Arabisch). (Bij)zinnen zonder subject bij Arabischtalige, Spaanstalige en Portugeestalige kinderen kunnen worden verwacht op basis van de mogelijkheid tot pro-drop. Aangezien de leerlingen het Nederlands al redelijk machtig zijn en de mindset op het Nederlands staat wordt er niet verwacht dat op het gebied van vocabulaire interferentie optreedt zoals het gebruiken van een vorm uit de moedertaal (bv. *elli* of *der* in de plaats van *die* of *dat*).

Tabel 1 geeft een beknopt overzicht van de hypothesen weer. De eerste twee kolommen hebben betrekking op de hoofdhypothese. De laatste vier kolommen op de overige verwachtingen.

	Spaans/Portugeestalige leerlingen	Arabischtalige leerlingen	Duitstalige leerlingen
Volgorde betrekkelijke bijzin	VO-volgorde	VO-volgorde	OV-volgorde
Volgorde complementsbijzin	VO-volgorde, alleen OV-volgorde in het geval van persoonlijke voornaamwoorden als objecten	VO-volgorde	OV-volgorde
Herhalen van antecedenten	Resumptieve voornaamwoorden kunnen het gat van het betrekkelijk voornaamwoord opvullen in betrekkelijke bijzinnen	Zowel in complements- als betrekkelijke bijzinnen kan het subject of object worden herhaald	geen herhaling
Dummy's	Ja	Ja	Nee
Weglating subject	Ja, pro-drop taal	Ja, pro-drop taal	Nee
Weglating betrekkelijk voornaamwoord	Nee	Ja, betrekkelijk voornaamwoord of relatief partikel is optioneel	Nee

Tabel 1: Hypotheses bijzin per groep moedertaal

## 4 Methode

### 4.1 Verantwoording gekozen instrumentum

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden en de hypothese te toetsen zal er in dit onderzoek gebruik worden gemaakt van een tweeledige methode. In eerste instantie zal er gebruik worden gemaakt van verzamelde data afkomstig uit een spontane taalanalyse waar op zoek wordt gegaan naar het (semi-)spontane gebruik van bijzinnen en dit kan worden geanalyseerd, in tweede instantie moet een productietaak waar bijzinnen worden uitgelokt inzicht bieden in hoe de leerlingen relatieve bijzinnen gebruiken.

De spontane taalanalyse is daarnaast een middel om frequentiegegevens te verkrijgen over de semi-spontane taal van kinderen. Hoewel het gaat om semi-spontane taal heeft de methode wel een relatief hoge ecologische validiteit. Bijzinnen verkregen uit spontane data geven een goed beeld van mogelijke interferentie in een natuurlijke situatie. Uit mijn stage bleek al dat er geregeld bijzinnen voorkomen in semi-spontane taal bij nieuwkomers van

9-13 jaar. In dit onderzoek wordt in eerste plaats gekeken naar frequentiegegevens betreffende het bijzinsgebruik. Hoe vaak wordt de volgorde in het Nederlands goed toegepast en hoe vaak niet? De hoofdvraag is immers of een Duitstalige leerling minder fouten maakt vanwege de gelijkenissen met het Nederlands in de bijzin. Een voordeel is tevens dat een spontane taalanalyse naast kwantitatieve gegevens ook kwalitatieve gegevens kan opbrengen. Zo komen ook eventuele verschillen in foutenpatronen naar voren. Dan kan ook worden gezien of een bepaalde groep leerlingen de bijzin op een andere manier fout doet dan een andere groep, relevant voor de overige hypothesen (zie tabel 1).

Een productietaak is onontbeerlijk omdat in een spontane taalanalyse niet altijd bijzinnen voorkomen. Sommige leerlingen vermijden de constructie, omdat ze niet zeker zijn over de volgorde of omdat andere constructies makkelijker te gebruiken zijn of eerder op de tong liggen. Zo biedt de directe rede een uitstekend alternatief. Dit is tijdens mijn stage ook al naar voren gekomen. Om toch wat te kunnen zeggen over het bijzinsgebruik bij leerlingen die spontaan de constructie vermijden kan een goed ontworpen productietaak alsnog het gebruik blootleggen. Er zullen in de productietaak relatieve bijzinnen worden uitgelokt. Dit omdat de bijzinnen die tijdens mijn stage werden verkregen uit de spontane taanalyses vaak complementsbijzinnen zijn. Een combinatie van beide methodes moet dus voldoende informatie geven over het gebruik van de twee soorten bijzinnen die in dit onderzoek centraal staan.

Zowel bij de analyse van het spontane gebruik als bij de productietaak zal er in eerste instantie worden gelet op de volgorde van het subject, object en werkwoord in de bijzin. Er zal worden gekeken naar twee soorten bijzinnen, complementzinnen en betrekkelijke bijzinnen. Beknopte bijzinnen, waarin het subject ontbreekt, zullen buiten beschouwing worden gelaten aangezien weinig gezegd kan worden over hoe het subject zich verhoudt tegenover de andere constituenten. Er zal worden aangegeven of de volgorde goed of fout is en op basis hiervan wordt de hoofdvraag beantwoord. Op basis van eerdere opmerkelijkheden in de bijzin van tweedetaalleerders uit literatuur (Ellis, 1985; Van der Wal, 1998; Scott & Tucker, 1974) zal er ook gelet worden op het eventuele gebruik van betrekkelijke voornaamwoorden en inserties van extra onderdelen als (persoonlijke) objecten, subjecten en dummy's in de bijzin (zie tabel 1). Op die manier kan niet alleen de vraag beantwoord worden of een bepaalde groep meer of minder fouten maken in de volgorde maar ook kunnen vergelijkingen worden gemaakt tussen leerlingen hoe ze de bijzin vormen. Bijzinnen die een combinatie zijn van een werkwoord of subject, twee constituenten, worden wel in de analyse meegenomen maar geven vooral informatie over de wijze waarop de bijzin gevormd wordt, en minder over de volgorde aangezien niet gezien kan worden hoe de constituenten objecten en werkwoorden zich tegenover elkaar verhouden. Neem het volgende voorbeeld van een uiting van een Syrisch-Arabischstalige afkomstig uit een spontane taalanalyse uit mijn stage:

(30) *Ik zie hij rent.*

Hier is moeilijk te zeggen of er een SVO of een SOV-volgorde wordt aangehouden vanwege het ontbreken van een object of ander complement. Toch is deze uiting bruikbaar. Er lijkt sprake te zijn van interferentie aangezien conform het Arabisch het betrekkelijk

voornaamwoord wordt weggelaten. Laten meerdere Arabischtalige leerlingen dit verschijnsel zien, wordt het wel waarschijnlijker dat weglating ligt aan de moedertaal. Kortom, hoewel in eerste instantie wordt gekeken naar de bijzinsvolgorde heeft dit onderzoek ook als doel om interferentiepatronen kenmerkend voor een specifieke L1-groep te ontdekken.

In de resultatensectie zal per methode worden gekeken naar de scores van de leerlingen met verschillende moedertalen. Eerst zullen de resultaten worden gepresenteerd die voortkomen uit de eerste methode, dan de resultaten afgeleid van de tweede methode. De twee methodes moeten gezamenlijk de onderzoeksvraag kunnen beantwoorden.

#### 4.1.1 Spontane taalanalyse

Om aan semi-spontane taaldata te komen is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van het prentenboek *One frog too many* van Mercer en Marianne Mayer (1975). Dit boek uit de reeks van *The frog story* is oorspronkelijk bedoeld voor jonge Engelstalige kinderen en de reeks is verder vaak gebruikt voor onderzoeken die narratieven van een specifieke groep proefpersonen nodig hadden, zoals kinderen met een taalstoornis (Reilly et al., 2004). Elk plaatje bevat één of meerdere plotsituaties waar wat over gezegd kan worden. De plotsituaties sturen de kinderen onder andere om relaties, gedachtes, beweegredenen en bepalingen van tijd en plaats in zinnen om te zetten (Reilly et al., 2004). Zo komen tijdens het vertellen regelmatig onderschikkende constructies als *Het kind is boos omdat..* of *De kikker denkt dat.....* voor. Om het spontane gebruik van bijzinnen uit te lokken wordt het prentenboek dan ook als een geschikte methode gezien. Er wordt veel relevante spontane uitspraak uitgelokt. Voordat de leerlingen inspreken wordt verteld welke figuren ze in het verhaal kunnen verwachten. Daarna worden de leerlingen verzocht om te vertellen wat er gebeurt en krijgen ze de vrije hand. Het ingesproken transcript beslaat gemiddeld vijf minuten per persoon. Met een telefoon is het ingesproken fragment opgenomen. Het ingesproken transcript is volledig nagelopen. De uitingen met bijzinnen en uitingen met directe redes zijn nauwkeurig getranscribeerd. Aan het gebruik van de directe rede kan het duidelijkst worden gezien wanneer een bijzin omzeild wordt. Valse starts en stamelingen als *eh* zijn getranscribeerd maar telden niet mee als een nieuw woord in de uiting. Vervolgens is per bijzin genoteerd of de volgorde goed of fout is relevant voor de hoofdvraag en verder wordt er indien van toepassing aangegeven dat het betrekkelijk voornaamwoord ontbreekt, er objecten subjecten of andere elementen ontbreken of juist worden ingevoegd en wanneer de directe rede gebruikt wordt. Onder het kopje *Scoring* is in detail aangegeven hoe de bijzinnen tijdens de spontane spraak zijn gecategoriseerd.

#### 4.1.2 Productietaak voor relatieve bijzinnen

Naar het voorbeeld van Cornips & Van der Ham (2003) is er een test opgesteld waar relatieve bijzinnen worden uitgelokt. De test bestaat uit zeven items. Om de opzet te verhullen en bias te voorkomen wordt verteld dat de test gemaakt is om de voorkeuren van kinderen te testen. De introductietekst is dan ook als volgt:

**Wie ben je liever?**

*„Ik maak een lijst voor papa's en mama's, zodat ze beter weten wat kinderen fijn vinden en wat niet. Wil jij me helpen met die lijst? Ik vertel je korte verhaaltjes. De verhaaltjes gaan over twee jongens of twee meisjes. Aan het eind van het verhaaltje moet jij me vertellen welke jongen of welk meisje jij wil zijn. “*

Steeds wordt er een kort verhaaltje over twee personen verteld. Vervolgens wordt de vraag gesteld welke jongen of welk meisje de leerling liever zou willen zijn. Er wordt een voorzetje gegeven:

(31) Er zijn twee jongens. Een jongen speelt op de **computer**. Een jongen speelt **voetbal**. Ik ben liever de jongen die.....

De leerling moet vervolgens op de plek van de stippelijntjes de zin afmaken. Dit gebeurt schriftelijk. De leerling wordt geholpen door middel van een hoofdzin die dienst doet als een aanloop naar een mogelijke relatieve bijzin. Er is hierbij een afweging gemaakt of het betrekkelijk voornaamwoord ook al gegeven moest worden. Er is een pilot test uitgevoerd met leerlingen die niet aan het onderzoek deelnamen met items waarin het aanloopje wel en niet een betrekkelijk voornaamwoord bevatte. De items waarin het betrekkelijk voornaamwoord ontbrak leverden interessante antwoorden op. Enerzijds hadden deze items als voordeel dat ze meer konden prijsgeven over of leerlingen überhaupt een betrekkelijk voornaamwoord zouden gebruiken. Anderzijds vermeden veel leerlingen zoals te verwachten de betrekkelijke bijzin en maakten ze het zichzelf gemakkelijk door simpelweg de *met*-constructie te gebruiken of andere constructies zonder bijzin. De items waarin de aanloop een betrekkelijk voornaamwoord bevatte brachten meer relatieve bijzinnen voort en gaven dus meer informatie over de bijzinsvolgorde. Leerlingen zagen nu veel vaker in dat ze een relatieve bijzin moesten produceren. Hierdoor waren meer items bruikbaar om conclusies over de volgorde van de bijzin te kunnen trekken. De items waarin het betrekkelijk voornaamwoord al gegeven was had echter als mankement dat ze niet kunnen aantonen of leerlingen betrekkelijke voornaamwoorden gebruiken. Er is uiteindelijk gekozen voor items waarin het betrekkelijk voornaamwoord gegeven wordt omdat de volgorde van de constituenten in de bijzin centraal staat in dit onderzoek. Ook kunnen mogelijke subjecten en objecten die geïnterpreteerd worden nog altijd worden uitgelokt door middel van items waarin het betrekkelijk voornaamwoorden gegeven wordt. Bovendien kunnen andere (interferentie)verschijnselen als het weglaten van betrekkelijk voornaamwoorden ontmanteld worden door middel van de spontane taalanalyse. Cornips & Van der Ham (2003) gaven tijdens de instructie van de productietaak als voorbeeld al een hele relatieve bijzin weg. Dit leverde ook veel relatieve bijzinnen op van de proefpersonen maar de validiteit is behoorlijk in het geding aangezien kopieergedrag op de loer ligt. Daarom is hier gekozen voor een tussenweg en wordt wel het betrekkelijk voornaamwoord gegeven maar wordt er geen voorbeeld gegeven van een relatieve bijzin.

De items bevatten subjectrelatieve bijzinnen, een consequentie van de taak om zich in te leven in de jongen/het meisje die in het verhaaltje centraal staat. Het betrekkelijk voornaamwoord van de relatieve bijzin is dus het subject van de bijzin. Dit betekent dat er slechtst twee zinsdelen, objecten en werkwoorden, in de juiste volgorde moeten worden gezet. Dit om het effect van een VO-taal en een OV-taal mogelijk te kunnen aantonen.

Verder zijn de twee opties waaruit het kind moet kiezen dikgedrukt, enerzijds om de focus op de vergelijking te leggen en anderzijds om duidelijkheid te geven over de structuur van de zin en de opties waaruit het kind kan kiezen. Op deze manier letten de leerlingen vooral op de keuzemogelijkheden en minder op de vorm van hun antwoorden die eigenlijk centraal staan. De dikgedrukte woorden zijn in vijf gevallen naamwoorden (31) en in twee gevallen werkwoorden om niet te eenzijdige zinnen te krijgen:

(32) Er zijn twee jongens. Een jongen **rekent** goed en een jongen **tekent** goed.  
Ik ben liever de jongen die.....

Er zijn geen filleritems in de test opgenomen omdat a. het testje werd uitgevoerd binnen het dagschema van een schoolorganisatie waardoor per leerling beperkte tijd beschikbaar was b. de leerlingen hun aandacht vast moesten blijven houden aangezien het vormen van bijzinnen soms de nodige inspanning vergt. De productietaak nam in deze hoedanigheid rond de vijf minuten in beslag. Meer items zal de aandacht misschien doen verslappen. De poging om de opzet te onthullen zou voldoende het gebrek aan filleritems moeten compenseren.

In bijlage A is het volledige testje met de zeven items bijgevoegd.

#### 4.2 Proefpersonen

De richtlijn voor de leeftijd van de proefpersonen was 10-12. Dit is de leeftijd waar kinderen enerzijds jong genoeg zijn om nog ten volle van hun cognitieve voordelen te profiteren en anderzijds oud genoeg zijn om hun redelijk ontwikkelde intelligentie in te zetten (Appel et al., 2001). De variabele die onderling verschilt is de moedertaal. Omdat de leerlingen succesieve leeders zijn van het Nederlands zijn hun resultaten representatief voor de mate van transfer van nieuwkomers. De keus voor deze leeftijdsgroep komt verder voort uit ervaringen van mijn stage. Meertalige leerlingen die jonger dan 10 waren, gebruikten bijna geen bijzinnen omdat hun Nederlandse zinnen vaak minder complex van aard zijn en hun uitingen bestonden uit hoogstens drie zinsdelen. Er is voor de richtlijn ook een maximumleeftijd ingesteld omdat leerlingen die ouder zijn dan 12 meer taalaanbod hebben gehad. Dit maakt ze minder vergelijkbaar en daardoor komt de validiteit in het geding. De leerlingen moesten verder minimaal een halfjaar in Nederland zijn en maximaal twee jaar om het verschil in taalaanbod te minimaliseren en meer mogelijke alternatieve variabelen uit te sluiten. Leerlingen die buiten de ideale leeftijdsgroep vielen maar wel bruikbare data opleverden, bijvoorbeeld een 9-jarige Duitstalige jongen die geregeld bijzinnen gebruikte, zijn wel in het onderzoek meegenomen, mits zij maximaal één jaar afweken van de richtlijn. .

De proefpersonen zullen worden ingedeeld op basis van hun moedertaal in 4 groepen. Er is overlap in de proefpersonen bij de twee verschillende methodes. Dit betekent dat het mogelijk is dat een leerling zowel het fragment heeft ingesproken als de productietaak heeft gedaan. Niettemin is het ook mogelijk dat een leerling één van beide taken heeft gedaan. Het doel was om telkens minstens zes personen per groep te hebben. In tabel 2 en tabel 3 is per methode aangegeven hoe de proefpersonen zijn verdeeld over de condities. Ook is te zien wat hun gemiddelde leeftijd is en hoe lang ze gemiddeld in Nederland zijn. Moedertaal

is een onafhankelijke variabele. Het gebruik van bijzinnen van de leerlingen is de afhankelijke variabele.

Conditie	Duits	Spaans/Portugees	Arabisch	Nederlands (Controle)
Leerlingen	7	8	12	3
Gemiddelde leeftijd	11 jaar, 7 maanden	11 jaar, 8 maanden	11 jaar, 11 maanden	11
Gemiddelde tijd in Nederland	1 jaar	1 jaar, 3 maanden	1 jaar, 10 maanden	11

Tabel 2: Verdeling leerlingen over de condities bij de productietaak

Conditie	Duits	Spaans/Portugees	Arabisch	Nederlands
Leerlingen	6	7	10	3
Gemiddelde leeftijd	11 jaar, 5 maanden	11 jaar, 10 maanden	11 jaar, 8 maanden	11
Gemiddelde tijd in Nederland	1 jaar	1 jaar, 4 maanden	1 jaar, 8 maanden	11

Tabel 3: Verdeling leerlingen over de condities bij de spontane taalanalyse

Er is ook een controlegroep opgenomen. Dit zijn Nederlandse leerlingen van dezelfde leeftijd als de tweedetaalleerders die normaal gesproken geen moeite zouden moeten hebben met de bijzin. Als blijkt dat zij inderdaad geen fouten maken, kan worden gesteld dat er niets mankeert aan de methode om bijzinnen uit te lokken. De controlegroep bestaat uit 3 leerlingen en is dus kleiner.

## 4.3 Scoring

### 4.3.1 Scoring Spontane taalanalyse

Bij de analyse van de spontane taal zijn de eerste twee kolommen bedoeld om aan te geven of de bijzinsvolgorde goed (kolom 1) of fout is (kolom 2). Elke bijzin waaruit opgemaakt kon worden of de volgorde goed of fout was is meegenomen, ook als er elementen ontbraken. In kolom 3 wordt aangegeven hoe vaak de directe rede gebruikt wordt als alternatief voor een

bijzin, d.w.z hoe vaak een potentiële bijzin wordt omzeild. De overige kolommen zijn bedoeld om de manier waarop bijzinnen gebruikt worden in beeld te brengen. Zo wordt aangegeven of het subject (kolom 4), object (kolom 5), werkwoord (kolom 6) en betrekkelijk voornaamwoord (kolom 7) ontbreekt.

#### 4.3.2 Scoring productietaak

Bij de productietaak zijn 6 mogelijke categorieën antwoorden. Aangezien het betrekkelijk voornaamwoord een subject is in de taak en alleen het finiete werkwoord en het object op de goede positie moeten worden gezet zijn de categorieën VO en OV de hoofdcategorieën. Als de test begrepen wordt en zijn rol vervuld worden de meeste antwoorden in deze twee categorieën verwacht. Toch zijn naar aanleiding van de uitingen van de pilot-test en ook achteraf naar aanleiding van de analyse van de taak 4 andere categorieën opgesteld zodat elke uiting in een categorie geplaatst kon worden. Hieronder volgt de beschrijving van de categorieën waarin de uitingen van de productietaak onderverdeeld kunnen worden:

OV

Op het betrekkelijk voornaamwoord volgt het object en daarna het finiete werkwoord. Dit is in het Nederlands de juiste bijzinsvolgorde.

VO

Op het betrekkelijk voornaamwoord volgt het finiete werkwoord en daarna het object. Deze volgorde is incorrect in het Nederlands in bijzinnen.

V

Het object wordt weggelaten in de bijzin. Op het betrekkelijk voornaamwoord volgt alleen het werkwoord. Meestal is hier sprake van een economische keuze van de leerling, dit is het geval bij de items waar gekozen moet worden tussen twee werkwoorden:

Er zijn twee jongens. Een jongen rekent goed en een jongen tekent goed.  
*Ik ben liever de jongen die rekent.*

O

Het finiete werkwoord wordt weggelaten in de bijzin. Op het betrekkelijk voornaamwoord volgt alleen het object. Er kan hier wederom sprake zijn van een economische keuze van de leerling die antwoordt door middel van 1 woord:

Er zijn twee jongens. Een jongen drinkt melk en een jongen drinkt water  
*Ik ben liever de jongen die water.*

SVO



De leerling herhaalt het subject in de bijzin. Hierdoor ontstaat in principe een SSVO-volgorde waarin het subject ten onrechte wordt herhaald. De leerling maakt in feite een nieuwe hoofdzin:

*Ik ben liever de jongen die de jongen drinkt water.*

Niet relevant

Dit zijn de overige uitingen. Een uiting als *Weet niet* behoort tot deze categorie. De uiting geeft geen relevante informatie over de bijzin.

## 5 Resultaten

### 5.1 Resultaten Productietaak

Tabel 4 geeft een overzicht van de gegeven antwoorden van de leerlingen. Alle antwoorden zijn ingedeeld in een categorie.

Moedertaal	Spaans/Portugees (N=8)	Arabisch (N=12)	Duits (N=7)	Nederlands (N=3)
Categorie				
OV	28 (50%)	33 (40%)	34 (70%)	21 (100%)
VO	24 (43%)	23 (28%)	4 (8%)	0
V	2 (3,5%)	7 (8%)	8 (16%)	0
O	1 (1,75%)	8 (10%)	1 (2%)	0
SVO	1 (1,75%)	11 (13%)	0 (0%)	0
Niet relevant	0 (0%)	1 (1%)	2 (4%)	0
Totaal	56 (100%)	83 (100%)	49 (100%)	21 (100%)

Tabel 4: Scores productietaak inclusief totalen en percentages

Tabel 4 maakt duidelijk dat Spaans/Portugeestaligen en Arabischstaligen veel vaker de VO-volgorde (respectievelijk 43% en 28%) als bijzinsvolgorde gebruiken dan Duitstaligen (8%). Relatief gebruiken ze ook veel minder vaak de juiste VO-volgorde voor bijzinnen (50% en 40%) dan Duitstaligen (70%). Verder is te zien dat Duitstaligen in 16% van de items antwoorden met slechts een werkwoord, aanzienlijk vaker dan de overige twee groepen (Spaans/Portugees 3,5%, Arabisch 8%). Arabischstaligen lijken op hun beurt vaker dan de

andere twee groepen te antwoorden met slechts een object (10% tegenover 1,75% van de Spaans/Portugeestaligen en 2% van de Duitstaligen) en een combinatie van subject werkwoord en object (13% tegenover 1,75% en 0% van de leerlingen in respectievelijk de Spaans/Portugeese en Duitse groep). Verder wordt duidelijk dat Nederlandstalige leerlingen uit de controlegroep van dezelfde leeftijd geen moeite hebben met de bijzin (100% van de bijzinnen een OV-volgorde).

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn de drie verschillende moedertalen gecodeerd in twee groepen, een OV- en VO-volgorde. De OV-groep bestaat uit Duitstaligen en de VO-groep uit Spaans-, Arabisch- en Portugeestaligen. Een independent-samples t-test (tabel 6, bijlage C) is uitgevoerd om te zien of de verschillen tussen de twee groepen significant zijn.

Volgorde		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
OV goed	1 VO volgorde	20	3,05	2,65	0,59
	2 OV volgorde	7	4,85	1,21	0,46
VO	1 VO volgorde	20	2,35	2,32	0,52
	2 OV volgorde	7	0,57	0,98	0,37
V	1 VO volgorde	20	0,45	0,69	0,15
	2 OV volgorde	7	1,14	1,35	0,51
O	1 VO volgorde	20	0,50	1,19	0,27
	2 OV volgorde	7	0,14	0,38	0,14
SVO	1 VO volgorde	20	0,60	1,47	0,33
	2 OV volgorde	7	0,00	0,00	0,00
Niet relevant	1 VO volgorde	20	0,05	0,22	0,05
	2 OV volgorde	7	0,29	0,76	0,29

Tabel 5: Gemiddelden correcte bijzinsvolgorde VO- vs OV-talen

In tabel 5 is te zien hoe de twee verschillende groepen hebben gescoord per categorie. Zo wordt de juiste OV-volgorde vaker toegepast door Duitstalige leerlingen ( $M=4,86$ ,  $\sigma=1,21$ ) dan door Spaans/Portugeestalige en Arabischstalige leerlingen ( $M=3,05$ ,  $\sigma=0,57$ ). Dit

verschil is significant:  $t(22,69)=-2,41$ ,  $p<0,05$ , zie tabel 6 (bijlage C). De VO-volgorde wordt vaker toegepast door leerlingen met een VO-taal als moedertaal ( $M=2,35$ ,  $\sigma=2,32$ ) dan door leerlingen met een OV-taal als moedertaal ( $M=0,57$ ,  $\sigma=0,98$ ). Dit verschil is significant:  $t(23,82)=2,79$ ,  $p<0,05$ .

Verder is te zien dat het object vaker wordt weggelaten door de leerlingen met een OV-taal ( $M=1,14$ ,  $\sigma=1,35$ ) dan door de leerlingen met een VO-taal ( $M=0,45$ ,  $\sigma=0,69$ ). Dit verschil is echter niet significant:  $t(7,12)=-1,30$ ,  $p=0,23$

Het werkwoord wordt vaker vaker weggelaten door leerlingen uit de VO-groep ( $M=0,50$ ,  $\sigma=1,19$ ) dan door leerlingen uit de OV-groep ( $M=0,14$ ,  $\sigma=0,38$ ). Dit verschil is niet significant:  $t(25)=0,77$ ,  $p=0,45$ .

SVO-volgordes in de bijzinnen komen niet voor in de resultaten van de Duitstalige leerlingen ( $M=0$ ,  $\sigma=0$ ) en wel in de resultaten van Spaanstalige en Arabischtalige leerlingen ( $M=0,60$ ,  $\sigma=1,47$ ). Er is net geen sprake van een significant verschil:  $t(19)=1,83$ ,  $p=0,08$

Het geven van irrelevante antwoorden verschilt niet significant tussen leerlingen uit de VO-groep ( $M=0,05$ ,  $\sigma=0,22$ ) en de OV-groep ( $M=0,29$ ,  $\sigma=0,76$ ):  $t(6,37)=-0,81$ ,  $p=0,45$ . Wel is te zien dat leerlingen in de OV-groep vaker irrelevante antwoorden gaven.

Alternatieve variabelen kunnen worden uitgesloten door te kijken naar de factor leeftijd en duur in Nederland. Ten eerste de leeftijd. Een ANOVA wijst uit dat de leeftijden van de verschillende groepen niet significant verschilden:  $F(3,26)=0,32$ ,  $p=0,29$ .

Wel was er een significant verschil in de duur in Nederland:  $F(3,26)=4,47$ ,  $p>0,001$ . Dit is eenvoudigweg te verklaren door de drie Nederlandse proefpersonen uit de controlegroep die in Nederland zijn zolang ze leven. De gemiddelde duur van hen was dan ook 11 jaar, terwijl de gemiddelde leeftijd van de groep die als één na langst in Nederland was, de Arabischtalige groep, ruim 9 jaar lager lag ( $M=1,91$ ,  $\sigma=0,73$ ).

## 5.2 Resultaten Spontane taalanalyse

Tabel 7 laat de resultaten verkregen uit de Spontane taalanalyse zien:

Moedertaal Categorie	Spaans/Portugees (N=7)	Arabisch (N=10)	Duits (N=6)	Nederlands (N=3)
Bijzinsvolgorde goed	13	15	13	6
Bijzinsvolgorde fout	15	21	3	0
Totaal	28	36	16	6

Directe rede	7	9	6	
Geen subject	1	2	0	
Geen object	0	2	0	
Geen (finit) werkwoord	2	1	0	
Geen betrekkelijk voornaamwoord	0	3	0	
Totaal aantal bijzinnen	37	45	22	6

Tabel 7: Scores spontane taalanalyse inclusief totalen

Sommige van de bijzinnen die vanwege het ontbreken van een onderdeel onder rijen 4 tot en met 7 vielen konden ook in rij 1 of 2 worden ingedeeld. Bij sommige bijzinnen van de rijen 4 t/m 7 was echter niet te achterhalen of de volgorde goed was, bijvoorbeeld als het werkwoord ontbrak. Deze bijzinnen werden dan ook niet gecategoriseerd in rij 1 of 2.

In tabel 8 staan de resultaten relevant voor de hoofdvraag aangegeven. Per groep is te zien hoe vaak zij de juiste volgorde hanteren voor de bijzin en hoe vaak zij dat niet doen. Er is gebruik gemaakt van een chi-square toets om te zien of er afhankelijkheid is tussen de bijzinsvolgorde in de moedertaal en het correcte gebruik van bijzinnen. Bij deze test wordt er gekeken hoe groot het verschil is tussen verwachte waardes en geobserveerde waardes. Als het verschil groot is, wordt toeval uitgesloten en gesteld dat variabelen afhankelijk van elkaar zijn.

### Results

	<i>Fout</i>	<i>Goed</i>	<i>Row Totals</i>
<i>Arabisch</i>	21 (17,55) [0,68]	15 (18,45) [0,65]	36
<i>Spaans/Port</i>	15 (13,66) [0,13]	13 (14,35) [0,13]	28
<i>Duits</i>	3 (7,80) [2,95]	13 (8,20) [2,81]	16
<b><i>Column Totals</i></b>	39	41	80 (Grand Total)

Tabel 8: Chi-square toets correcte bijzinsvolgordes

Uit de chi-square toets blijkt dat de bijzinsvolgorde van de moedertaal en correct gebruik van bijzinnen afhankelijk zijn,  $\chi^2(2)=7,35$ ,  $p < 0,05$ . Arabischtaligen en Portugees/Spaanstaligen gebruiken correcte volgordes in respectievelijk 42 % en 46% van de gevallen terwijl Duitstaligen in het merendeel van de gevallen correcte volgordes gebruiken (81%).

#### Results

	<i>Fout</i>	<i>Goed</i>	<i>Row Totals</i>
<i>Arabisch</i>	21 (20,25) [0,03]	15 (15,75) [0,04]	36
<i>Spaans/Port</i>	15 (15,75) [0,04]	13 (12,25) [0,05]	28
<b><i>Column Totals</i></b>	36	28	64 (Grand Total)

Tabel 9: Chi-square toets correcte bijzinsvolgordes Arabisch vs Spaans/Portugees

Binnen de groep OV-volgorde zijn de verschillen niet significant  $\chi^2(1)=0,15$ ,  $p = 0,70$ . Uit de chi-square toets blijkt dat een Arabische moedertaal dan wel Spaans/Portugese moedertaal en correct gebruik van bijzinnen niet afhankelijk zijn.

#### Results

	<i>Wel</i>	<i>Niet</i>	<i>Row Totals</i>
<i>Arabisch</i>	9 (9,52) [0,03]	36 (35,48) [0,01]	45
<i>Spaans/Port</i>	7 (7,83) [0,09]	30 (29,17) [0,02]	37
<i>Duits</i>	6 (4,65) [0,39]	16 (17,35) [0,10]	22
<b><i>Column Totals</i></b>	22	82	104 (Grand Total)

Tabel 10: Chi-square toets directe redes

Te zien in Tabel 10 is dat in de directe rede een vaak gekozen alternatief werd gezien voor de bijzin. Een chi-square toets moest in beeld brengen of de variabelen moedertaal en het gebruik van directe redes afhankelijk waren. Tabel 10 representeert verschillen in het gebruik van de directe rede tussen de 3 groepen moedertalen.

Uit de chi-square toets blijkt dat de volgorde van de moedertaal en het gebruik van directe rede niet afhankelijk zijn,  $\chi^2(1)=0,64$ ,  $p= 0,73$ . Arabischtaligen gebruikten in 20% de directe rede in de gevallen waar ook een bijzin geproduceerd kon worden, bij

Spaans/Portugeestaligen was dit 19% en Duitstaligen gebruikten in 28% van de gevallen de directe rede.

Uit tabel 7 bleek verder dat soms vereiste elementen in de bijzin worden weggelaten. Zo lieten Syrisch-Arabischstaligen twee keer het subject en twee keer het object weg. Ook het finiete werkwoord werd een enkele keer weggelaten en het betrekkelijk voornaamwoord maar liefst drie keer. Spaans/Portugeestaligen lieten in twee gevallen het finiete werkwoord en in één geval het subject weg. De bijzinnen van de Duitstaligen vertoonden geen opvallendheden.

## 6 Discussie

### 6.1 Hoofdhypothese H1 aangenomen

De resultaten verkregen uit zowel de spontane taalanalyse als de productietaak voor relatieve bijzinnen hebben uitgewezen dat de moedertaal van invloed is op het correct gebruiken van de bijzinsvolgorde. Bij beide methodes kwam een significant verschil in de juiste bijzinsvolgorde naar voren tussen de van tevoren vastgestelde twee groepen leerlingen. Duitstalige leerlingen hebben minder moeite met de bijzinsvolgorde in het Nederlands dan Arabischstalige en Spaanstalige en Portugeestalige leerlingen. Hiermee kan de hypothese H1 worden aangenomen. Transfer vanuit de basisvolgorde in de moedertaal lijkt op te treden in de bijzin. Kinderen met VO-talen produceren ook meer VO-bijzinnen. Kinderen met OV-talen produceren meer OV-bijzinnen. Van overgeneralisatie van de hoofdzinsvolgorde lijkt geen sprake want hoewel Duitstaligen net als andere taalgroepen ook vooral blootgesteld worden aan Nederlandse hoofdzinnen met een SVO-volgorde produceren zij wel keurig OV-volgordes in de bijzin. Het lijkt er dus op dat de structuur van de zin in de eigen taal invloed heeft op zinsvolgordes in een andere taal. Aangezien louter leerders die het Nederlands als tweede taal leren deelnamen aan het onderzoek lijkt dit onderzoek tot dezelfde conclusie te komen als Möhring & Meisel (2003). Kinderen zetten de parameter woordvolgorde in de juiste stand (OV of VO) en nemen deze parameter blijkbaar mee naar de nieuwe taal. Om meer te kunnen zeggen over de OV/VO-parameter die gepaard gaat met links/rechts-hoofdigheid in de XP, zouden meerdere met de parameter samenhangende taalverschijnselen van gebruikers van VO en OV-talen vergeleken moeten worden. De bijzin is slechts een van de meerdere taalverschijnselen (bijvoorbeeld samenstellingen en adjectieven) waar de parameter links/rechtshoofdigheid een rol speelt. De links/rechtshoofdigheidparameter speelde in ieder geval ook een rol in veel onderzoeken die stuiten op transfer (Van de Craats, 2000, 2005; Verhoeven, 1988). Dit onderzoek zet die trend door. De bijzinnen verkregen uit de spontane taalanalyse laten zien dat een groot deel van de fouten in de bijzin verklaard kunnen worden aan de hand van het meenemen van de linkshoofdigheid(parameter) in de XP van de eerste taal naar de tweede taal. Neem de volgende fouten:

(32) *Deze cadeau is voor mij omdat het staat op mijn naam*  
(Bijlage B, A32)

Deze complementsbijzin van een Arabischtalig meisje heeft een SVO-volgorde en is te verklaren vanuit het feit dat in de dieptestructuur van SVO-talen complementen (*op mijn naam*) rechts van het hoofd, hier een werkwoord (*staat*), staan.

(33) *De kinderen vragen als de cadeautje is van hem*  
(Bijlage B, B28)

Ook deze complementsbijzin van een Portugeestalige jongen is te verklaren vanuit de linkshoofdige Portugese zinsstructuur. Zoals boom 4 aangeeft: Complementen (*van hem*) staan in het Portugees en Spaans net als in het Arabisch in de bijzin rechts van het werkwoord en niet links zoals in het Duits en Nederlands. Transfer naar de tweede taal treedt wederom op. Het lijkt er op dat Duitsers in een nieuwe taal de bijzinsvolgorde (OV) van het Duits in hun achterhoofd hebben. Arabischtalige leerlingen en Spaans/Portugeestalige leerlingen juist de VO-volgorde. Daardoor lijkt er inderdaad sprake van positieve en negatieve transfer.

## 6.2 Overige verwachtingen niet allemaal uitgekomen

Naast de verwachting dat kinderen met VO-talen als moedertalen meer fouten zullen maken werd er ook verwacht dat kinderen andere interferentiepatronen zouden vertonen die te verklaren zijn vanuit de moedertaal. Dit onderzoek heeft enkele van deze patronen blootgelegd, al kwamen niet alle interferentiepatronen voor die op basis van de literatuur voor mogelijk werden gehouden. Uit de spontane taalanalyse bleek dat het weglaten van het betrekkelijk voornaamwoord alleen voorkwam bij Syrisch-Arabischtalige leerlingen. Weglating werd ook alleen bij deze leerlingen verwacht omdat alleen in het Arabisch betrekkelijk voornaamwoorden kunnen worden weggelaten in betrekkelijke bijzinnen en complementzinnen. Dit was een duidelijk voorbeeld waar verwachte invloed vanuit de moedertaal is uitgekomen. Hetzelfde geldt voor het percentage antwoorden (13%) met een (S)SVO-volgorde bij Arabischtalige leerlingen op de productietaak. Bij Portugees/Spaanstalige (1,75%) en Duitstalige (0%) leerlingen lag dit percentage beduidend lager. De verwachting was dat Arabischtalige leerlingen het subject vaker zouden herhalen omdat zij in feite twee hoofdzinnen aan elkaar plakken bij het vormen van de bijzin. Deze verwachting kwam uit in de vorm van antwoorden waar een nieuwe hoofdzin werd ingevuld op de plek die eigenlijk bestemd was voor twee constituenten, objecten en werkwoorden. Frappant was dat er bij Spaans/Portugeestaligen geen sprake was van deze transfer, waar dit ook verwacht kon worden op basis van uitingen als (25).

Dan kwamen er ook verschillen naar voren die niet van tevoren werden verwacht. Objecten en subjecten werden soms weggelaten in het spontane bijzinsgebruik van Portugees/Spaanstalige en Syrisch-Arabischtalige leerlingen. Op basis van de literatuur werd vooral verwacht dat behoudens het betrekkelijk voornaamwoord eerder elementen zouden worden toegevoegd dan weggelaten in de bijzin. Op basis van pro-drop werden wel weglatingen van eerder genoemde subjecten voor mogelijk gehouden maar geen objectweglatingen. Hieronder enkele voorbeelden waar weglating van het subject plaatsvond:

(34) *Hij gaat de cadeautje openmaken en kijkt wat inzit*  
(Bijlage B, A27)

Dit is een uiting van een Arabischstalige leerling. Hier wordt de *er*, het onbepaalde subject weggelaten. De *er* vormt een universeel struikelblok (Coenen & Heijdenrijk, 2011) zoals in mijn stage ook al duidelijk werd. Vaak zien de leerlingen de functie *er* niet van in en laten het woordje inderdaad weg. Dat er hier hoogstwaarschijnlijk geen sprake is van transfer maar eerder van een universeel leerprobleem van het Nederlands laat de volgende uiting van een Portugese leerling zien:

(35) *De jongen kijken waar is eh in de cadeau wat er is in de cadeautje*  
(Bijlage B, B24)

De leerling begint een bijzin met de plaatsbepaling *waar* gevolgd door het finiete werkwoord *is*, aarzelt even en gaat verder met een bijwoordelijke bepaling. Hij vergeet het subject. Dan herstelt hij zich en vervangt *waar* door het betrekkelijk voornaamwoord die hij eigenlijk moest hebben: *wat*. Na de correctie vergeet hij geen vereist element meer in de tweede bijzin, al zet hij de constituenten wel in de verkeerde volgorde. Hier lijkt de leerling dus ook te struggelen met de *er* en dit lijkt de rede dat hij in de eerste bijzin het subject *er* weglaat. Waar we in het Nederlands *er is* zeggen, zeggen ze in het Portugees *existem* (Galves, 1985), één woord dus, vergelijkbaar met *hay* in het Spaans. Het Portugees kent ook subjecten met een weinig transparante betekenis. Omdat ook Portugese leerlingen toch moeite hebben met de *er* lijkt geen sprake van interferentie vanuit de moedertaal hier. Het omgaan met de *er* en andere onbepaalde subjecten zijn universele problemen. Zo maakte Engelse leerders die ook voorlopige subjecten kennen (*It is raining/There are a lot of people*) ook regelmatig fouten op de *er* (Van der Wal, 1998). Toch kwam bij de Duitstaligen weglating niet voor. Dit kan toeval zijn maar dit kan ook liggen aan de beperkte bruikbare spontane data van de Duitstalige leerlingen.

Dan het weglaten van objecten bij de spontane taalanalyse. In twee gevallen laten Arabischstalige leerlingen het object weg:

(36) *En hier waarschuwt de kabouter die rote kikker dat ie niet meer moet doen*  
(Bijlage B, A38)

(37) *Ik weet niet van wie heeft hij gekregen*  
(Bijlage B, A6)

Aannemelijk is dat het twee keer gaat om het woordje *het*, die net als het subject *er* een weinig transparante betekenis heeft, zeker in het eerste voorbeeld. In alle andere gevallen laten alle leerlingen objecten niet weg. Weglating lijkt beperkt te blijven tot subjecten en objecten die transparantie ontberen. Toch valt op dat Duitstaligen minder slippertjes op dit gebied vertonen. Het is echter zeer moeilijk te zeggen of dit aan de moedertaal ligt.

Hoewel niet werd verwacht dat leerlingen andere elementen dan subjecten (door pro-drop), betrekkelijke voornaamwoorden en voegwoorden zouden weglaten kan het weglaten van



finiete werkwoorden in de bijzin door Arabischtalige en Spaanstalige leerlingen verklaard worden. De bijzin wordt simpelweg niet afgemaakt in de gevallen waar het werkwoord ontbreekt:

(38) *De jongen oopt de cadeautje en hij ziet dat een kikker*  
(Bijlage B, B18)

Ook tussen de antwoorden op de productietaak zaten antwoorden met weglatingen. Het object werd door 16% van de Duitstaligen en 8 % van de Arabischtaligen weggelaten. Het gaat hier vaak om een economische keuze die niet verklaard kan worden vanuit de moedertaal:

(39) *Er zijn twee jongens. Een jongen **aait** de kat en een jongen **voert** de kat*  
*Ik ben liever de jongen die aait*

Voor deze formulering wordt simpelweg gekozen omdat de keuze duidelijk is, ook zonder het opschrijven van het object. Hetzelfde geldt voor weglatingen van werkwoorden. Toch is het opvallend dat weglatingen van werkwoorden vooral voorkomen bij Arabischtalige leerlingen (10% tegenover 1,75% van de Spaans/Portugeestaligen en 2 % van de Duitstaligen). Echter wordt het werkwoord weggelaten door slechts twee leerlingen, die samen verantwoordelijk zijn voor de 8 weglatingen. Enkele voorbeelden van uitingen van Arabischtaligen waar het werkwoord wordt weggelaten:

(40) *Er zijn twee jongens. Een jongen drinkt melk en een jongen drinkt water.*  
*Ik ben liever de jongen die water.*

(41) *Er zijn twee meisjes. Een meisje eet vis en een meisje eet vlees.*  
*Ik ben liever het meisje dat vlees.*

In bovenstaande gevallen lijkt de leerling te antwoorden met slechts één woord. De keuzemogelijkheden stonden dikgedrukt en de leerling kiest een dikgedrukt woord en schrijft slechts dat woord op. Omdat de dikgedrukte woorden ook soms werkwoorden zijn is dit ook de reden waarom zij soms antwoorden met weglatingen van objecten als (39) produceren. Er is geen sprake van transfer want in het Arabisch is in dergelijke zinnen zowel werkwoord als object vereist (Ouhalla, 1994). Dat er hier geen sprake is van invloed van de moedertaal blijkt ook wel uit het feit dat er geen significante verschillen optraden in weglating tussen de verschillende taalgroepen.

### 6.3 Met name woordvolgorde gevoelig voor transfer

Een belangrijk resultaat van dit onderzoek was dat er wel significante verschillen werden gevonden in VO- dan wel OV-volgordes van Nederlandse bijzinnen tussen de taalgroepen en niet bij de weglatingen van de vereiste elementen en insertie van overbodige elementen. Invloed van de moedertaal lijkt op te treden bij de bijzinsvolgorde en minder bij de manier waarop bijzinnen gemaakt worden. Net als bij Ellis (1985) komt naar voren dat zeker niet alle mogelijke transfer uitkomt. Zo zijn er vrijwel geen dummy's gebruikt door de leerlingen. In

enkele gevallen lijkt te worden gekozen voor een finiet werkwoord vooraan de bijzin (37) in combinatie met een werkwoord achteraan. Het finiete werkwoord *heeft* kan mogelijk de dummy-rol vertolken, hoewel het geen klassieke dummy als *gaan* of *doen* met een lege betekenis is. Toch is er wel een ander duidelijk interferentiepatroon te ontdekken. Het herhalen van subjecten in de bijzin door Arabischstaligen bij de productietaak lijkt te wijzen op negatieve transfer vanuit het Arabisch. Dit resultaat was alleen niet significant omdat Spaans/Portugeestaligen, de andere VO-groep, op één geval na geen subjecten invoegden. Op basis van uitingen in eigen taal als (25) werd dit bij hen vaker verwacht. Het lijkt erop dat de zinsvolgorde van de moedertaal, al dan niet door middel van parameters, ingebakken zit in de tweedetaalleerders en dat ze dit moeilijker overboord kunnen gooien dan typische bijzinsverschijnselen uit hun moedertaal als het herhalen van antecedenten. Ook verwarren ze geen eigen vormen met Nederlandse vormen. Blijkbaar hebben de leerlingen in het onderzoek door dat in het Nederlands de subjecten en objecten buiten de betreffende bijzin niet herhaald worden in de bijzin. Omdat dit kan worden weggelaten zonder dat ze hun VO-basisvolgorde hoeven te veranderen, lukt dit kennelijk. Jongere leerders, die de bijzin in hun eigen taal nog niet volledig verworven hadden, hadden dit niet altijd door (Cornips & Van der Ham, 2003). Net als bij Ellis (1985) en Van der Wal (1998) is er in dit onderzoek geen sprake van geen of wel transfer maar van gedeeltelijke transfer. Er is sprake van interferentie in de bijzinsvolgorde. De voorzichtigheid van Ellis (1985) en de MoedINT2-App (Leufkens & Hebing, 2018) is te begrijpen uitgaande van de resultaten van dit onderzoek.

#### 6.4 Suggesties voor verbetering

De controlegroep bestaande uit Nederlandstalige leerlingen hadden geen moeite met het vormen van bijzinnen, dus de methode lijkt valide. Hoewel er zorgvuldig is nagedacht over de methodiek en het onderzoek een bevredigend resultaat heeft voortgebracht kunnen er enkele vraagtekens worden gezet bij de opzet. Ten eerste bij het verkrijgen van bijzinnen. De spontane taaldata bleek in sommige gevallen prima in staat om spontaan bijzinsgebruik bloot te leggen maar in sommige gevallen zat er geen bruikbaar materiaal tussen de transcripten. Dit was vooral het geval bij Duitstalige leerlingen. Hoewel een vergelijkbaar aantal leerlingen is opgenomen, kwamen er half zo veel bruikbare bijzinnen om te analyseren naar voren. Een grotere populatie en inherent hieraan een grotere dataset met meer spontane bijzinnen zou een sterker effect kunnen sorteren op de resultaten. Vanwege praktische redenen was dit niet meer haalbaar. Het gebrek aan bijzinnen is aangevuld door middel van een zelfontworpen productietaak. Deze taak bracht geen spontaan gebruik aan het licht maar leverde wel analyseerbare bijzinnen op en deed prima dienst als aanvulling van de spontane taalanalyse. De taak had uitgebreider gekund. Een taak met meer target items en filler items zou in het vervolg kunnen worden gebruikt om bias volledig uit te sluiten. Maar ook is er meer variatie in de gevraagde bijzinnen aan te brengen. Nu werden voor het gemak en begrip alleen subjectrelatieve bijzinnen uitgelokt, het subject werd uitgebreid in de bijzin. Hierdoor bracht de test alleen de volgorde van werkwoorden en complementen aan het licht. Het toevoegen van objectrelatieve bijzinnen of plaatsrelatieve bijzinnen zou volgordes van meerdere constituenten opbrengen en mogelijke verschillen tussen taalgroepen binnen verschillende soorten bijzinnen kunnen blootleggen. Vervolgonderzoek zou dus wel een onderscheid

hierin kunnen aanbrengen en kunnen aantonen of naast de moedertaal ook het type bijzin van invloed is op verschillende scores.

Er is dit onderzoek geprobeerd om alternatieve verklaringen (variabelen) uit te sluiten maar dit is niet waterdicht. Misschien hadden de Duitstalige leerlingen een hoger taalniveau en is dat de reden waarom ze vaker correcte bijzinnen produceren. Toch lijkt dit onwaarschijnlijk omdat van tevoren de criteria is bepaald om gelijkwaardige leerlingen te krijgen. Wat niet gecontroleerd is, is het feit of leerlingen wel of niet en in welke mate naar school zijn geweest in hun land van herkomst. Het onderwijs in Syrië is de laatste jaren niet best geweest. Toch gebruikten Duitstalige leerlingen ook vaker de correcte bijzinsvolgorde dan Spaans/Portugeestalige kinderen die normaal gesproken vergelijkbaar onderwijs hebben gehad. De bijzinsvolgorde in de moedertaal lijkt de bepalende factor. Dit kan gesteld worden ondanks het feit dat niet alle factoren konden worden gecontroleerd en dat er voorzichtig moet worden omgesprongen met de uitkomst van het onderzoek.

## **7 Conclusie**

In dit onderzoek is geprobeerd een antwoord te krijgen op de vraag of Duitstalige kinderen minder fouten maken in de bijzinsvolgorde dan Syrisch-Arabischtalige kinderen en Spaanstalige en Portugeestalige kinderen omdat het Duits dezelfde bijzinsvolgorde heeft als het Nederlands. De hoofdvraag kan bevestigend worden beantwoord. Zowel de resultaten van de productietaak als van de spontane taalanalyse wijzen op positieve transfer vanuit het Duits en negatieve transfer vanuit het Arabisch en Spaans/Portugees. Duitstalige kinderen, die OV-bijzinnen kennen, hadden significant minder moeite met de OV-bijzinsvolgorde in het Nederlands dan de leerlingen uit de taalgroepen met VO-bijzinnen. Niet alle transfer die van tevoren werd verwacht kwam ook daadwerkelijk uit. Er trad minder negatieve transfer op in de manier waarop bijzinnen gevormd worden. Kenmerkende verschijnselen van de bijzin in de moedertaal zoals het toevoegen van resumptieve voornaamwoorden, het herhalen van objecten uit de hoofdzin in de bijzin en het weglaten van betrekkelijk voornaamwoorden traden niet vaak op in de Nederlandse bijzin. Dit laat wederom zien (Ellis, 1985, Van der Wal, 1998) dat het niet zo is dat transfer zich op alle gebieden manifesteert. Het onderzoek heeft vooral aangetoond dat met name de volgorde getransfereerd wordt. Nederlandse bijzinnen van Arabischtaligen en Spaanstaligen verschilden niet van elkaar terwijl de talen qua vorm sterk verschillen. Of de parameter setting van OV/VO of van rechts/linkshoofdigheid van grote invloed is, is niet met 100% te zeggen. Feit is wel dat transfer in de zinsvolgorde voortkomt uit een diepliggende grammatica die tijdens de eerste taalverwerving is bepaald (Möhring & Meisel, 2003). Gebleken is dat hier moeilijk van afgeweken wordt, moeilijker dan van oppervlakteverschijnselen die ook nog eens optioneel zijn als het herhalen van resumptieve voornaamwoorden of de vorm van betrekkelijke voornaamwoorden. Er kunnen enkele vraagtekens bij de opzet worden gezet. Zo is het aantal proefpersonen niet representatief en werd er in de productietaak slechts één type bijzin bevraagd. Desalniettemin heeft dit onderzoek hopelijk een kleine bijdrage geleverd aan het transferdebat. Zowel de MoedINT2app (Leufkens & Hebing, 2018) als Ellis (1985) hebben het over mogelijke transfer en duidelijke richtlijnen ontbreken over wat uit de moedertaal een grotere kans heeft om getransfereerd worden. Op basis van dit onderzoek kan worden gesteld dat de volgorde van de bijzin gevoeliger is voor transfer dan de manier

waarop bijzinnen gevormd worden. Dit zou kunnen zijn omdat de parameter die aan de basis staat van de bijzinsvolgorde ook aan de basis staat van veel andere taalverschijnselen in de moedertaal. Links/Rechtshoofdigheid speelt een rol bij samenstellingen, adjectieven, bijwoorden, deelwoorden etc. Simpel gezegd, de volgorde zit aardig ingebakken, al dan niet door gesette parameters. Van de Craats (2000; 2005) & Van den Berg, (1995) lieten zien dat transfer in de tweede taal optrad afhankelijk van het feit of de moedertalen rechts- of linkshoofdig zijn. Meer onderzoek naar taalconstructies in een tweede taal die op principes als de OV/VO-, of algemener de links/rechtshoofdigheidparameter leunen kunnen mogelijk aantonen dat transfer te wijten is aan deze principes.

## 8 Bronnenlijst

Appel, R. & Vermeer, A. (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Muiderberg: Coutinho.

Appel, R., Baker, A. E., Hengeveld, K., Kuiken, F. & Muysken, P. C. (2001). *Taal en taalwetenschap*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Alqurashi, A. & Borsley, R. D. (2012). Arabic relative clauses in HPSG. In *Proceedings of the 19th International Conference on Head-Driven Phrase Structure Grammar*, Chungnam National University Daejeon, 26-44 Stanford, CA: CSLI Publications.

Bennis, H. & Coussé, E. (2012). Werkwoordsvolgorde in de rechterperiferie van de Nederlandse zin: inleiding. *Taal en Tongval*, 64(1), 1-10.

Brandt, S., Diessel, H. & Tomasello, M. (2008). The acquisition of German relative clauses: A case study. *Journal of Child Language*, 35(2), 325-348.

Cornips, L. & M. van der Ham (2003). 'Ik ga je zien!' De verwerving van het hulpwerkwoord *gaan* en OV/VO-volgorde in de bijzin bij jonge monolinguale en bilinguale kinderen. *Artikelen van de Vierde Sociolinguïstische Conferentie*. T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (red), pp. 100-110 Delft: Eburon.

Coenen, J. & Heijdenrijk, M. (2011). *Zien is Snappen*. Rotterdam: Bazalt

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Cummins, J. (2018). Urban multilingualism and educational achievement: Identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, & K. Maryns (Eds.) *The Multilingual Edge of Education* (pp. 67-90) London: Palgrave Macmillan.

Dulay, H. & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language learning*. 24(1), 37-53.

- Ellis, R. (1989). Principles of instructed language learning. In L. Ortega (Eds.), *Understanding second language acquisition* (pp. 138-139). Londen: Hodder & Stoughton Ltd.
- Engel, U. (1988). *Deutsche Grammatik* (3rd ed.). Heidelberg: Julius Groos.
- Fathman, A. (1975). Language background, age and the order of acquisition of English structures. In M. K. Burt & H. C. Dulay (Eds.), *On TESOL '75: New directions in second language learning, teaching and bilingual education* (pp. 33-43). Washington, DC: TESOL.
- Galves, C. (1985). A sintaxe do português brasileiro. *Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura*, 7(13), 33-52.
- Greenberg, J. H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. *Universals of language*, 2, 73-113.
- Guella, N. (2010). On relative clause formation in Arabic dialects of the Maghreb. *Synergies: Monde Arabe*, 7, 101-110.
- Hachimi, A. (2001). Shifting sands. Language and gender in Moroccan Arabic. In M. Hellinger & H. Bussmann (eds.), *Gender across languages volume 1* (pp. 27-48). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hajer, M. & Spee, I. (2017, 20 maart). *Ruimte voor nieuwe talenten: keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Geraadpleegd op 15 april 2019, van <https://www.poraad.nl/>
- Haeseryn, W., Romijn, K., Geerts, G., de Rooij, J. & van den Toorn, M.C. (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Hasan, K. (z.j.). *Word order in Modern Standard Arabic: And its Agreement* [powerpoint]. Geraadpleegd op 12 maart 2019, van [https://www.academia.edu/3841122/Word\\_order\\_in\\_Modern\\_Standard\\_Arabic\\_And\\_its\\_Agreement\\_This\\_presentation\\_is\\_submitted\\_in\\_partial\\_fulfillment\\_for\\_the\\_requirements\\_for\\_M.A\\_in\\_Linguistics\\_Candidate\\_Fahd\\_Mohamed\\_Sagheer\\_Eid](https://www.academia.edu/3841122/Word_order_in_Modern_Standard_Arabic_And_its_Agreement_This_presentation_is_submitted_in_partial_fulfillment_for_the_requirements_for_M.A_in_Linguistics_Candidate_Fahd_Mohamed_Sagheer_Eid)
- Hengeveld, K. (2011). *Non-verbal predication: Theory, typology, diachrony* (Vol. 15). Berlijn: Walter de Gruyter.
- Holes, C. (1995). *Modern Arabic: Structures, functions and varieties*. New York: Longman
- Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M. & Travis, C. E. (2009). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kerstens, J., Weerman, F. P., Ruys, E., & Trommelen, M. (1997). *Plato's probleem; een inleiding in de generatieve taalkunde*. Bussum: Coutinho
- Koster, J. (1975). Dutch as an SOV language. *Linguistic analysis*, 1(2), 111-136.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Kuiken, F. (2016). De rol van de moedertaal bij het leren van een tweede of vreemde taal. In B. Hamers, & M. Waterlot (eds.), *Taalverwerving Nederlands ter discussie: Een kritisch boek over de taalverwerving van het Nederlands* (pp. 8-22). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Lado, C. (1957). *Linguistics across cultures. Applied linguistics for teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67.

Leufkens, S. C. & Hebing, A. (2018). Webapplicatie: Moedertaal in NT2 (MoedINT2). Geraadpleegd op 21 februari 2019, van <https://www.moedint2.nl/>

Long, M. (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Mace-Matluck, B. J. (1977). *The order of acquisition of certain oral English structures by native-speaking children of Spanish, Cantonese, Tagalog, and Ilokano learning English as a second language between the ages of five and ten*. Doctoral dissertation, Austin, TX: University of Texas.

Mayer, M. (1975). *One frog too many*. New York: Dial Press.

Mohammad, M.A. (1999). Checking and licensing inside DP in Palenstinian Arabic. In E. Benmamoun (ed.), *Perspectives on Arabic linguistics XII* (pp. 32-40). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Möhring, A. & Meisel, J.M. (2003). The Verb-Object parameter in simultaneous and successive acquisition of bilingualism. In N. Müller (ed.), *(In)vulnerable Domains in Multilingualism* (pp. 295-330). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Myles, F. (2014). Second language acquisition (SLA) research: its significance for learning and teaching issues. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Guide to Good Practice*.

Ouhalla, J. (1994). Verb movement and word order in Arabic. In D. Lightfoot & N. Hornstein (eds.), *Verb movements* (pp. 41-72). Cambridge: Cambridge University Press.

Pavón Lucero, M. V. (2010). Why are there no locative conjunctions in Spanish?. *Catalan journal of linguistics*, 9, 103-123.

Payne, T. E. (1997). *Describing morphosyntax: A guide for field linguists*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Perdue, C. (1996). Pre-basic varieties: The first stages of second language acquisition. *Toegepaste Taalwetenschap in artikelen*, 55(1), 135-149.
- Pittner, K. & Berman, J. (2015). *Deutsche Syntax: Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. & Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and language*, 88(2), 229-247.
- Scott, M.S. & Tucker, G.R. (1974). Error analysis and English-language strategies of Arab students. *Language Learning* 24(1), 59-97.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Thompson-Panos, K. & Thomas-Ruzic, M. (1983). The least you should know about Arabic: Implications for the ESL writing instructor. *Tesol Quarterly*, 17(4), 609-623.
- Van den Berg, E (1988), 'De status van instrumentele bepalingen.' In: *Tabu* 18, 146-152.
- Van den Berg, D. (1995). 'Samenstelling in het Nederlands van volwassen Turken en Marokkanen. Een onderzoek naar de vorming van samenstellingen en de invloed van de moedertaal'. In *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 53(3). p. 137-144
- Van de Craats, I. (2005). 'Is' Als Voorloper Van Finietheid. *Toegepaste Taalwetenschap in artikelen*, 74(1), 157-167.
- Van de Craats, I. (2000). *Conservation in the acquisition of possessive constructions. A study of second language acquisition by Turkish and Moroccan learners of Dutch*. Tilburg: Dissertatie Katholieke Universiteit Tilburg.
- Van Maris, B. (2018, 30 augustus). 'Wash is dit normaal? Het Hollands van de Marokkaanse Nederlander'. NRC. Geraadpleegd op 3 juli 2019, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/08/30/wash-is-dit-normaal-het-hollands-van-de-marokkaans-e-nederlander-a1614729>
- Van der Velde, M. (2003). *Déterminants et pronoms en néerlandais et en français: Syntaxe en acquisition* (PhD thesis). Parijs: Universiteit van Parijs.
- van der Wal, M. J. (1998). Tweede-taalverwerving van 18de-eeuws Nederlands: natuurlijke methode versus grammatica en woordenboek?. *Tydskrif vir Nederlands en Afrikaans*, 5(15).
- Van der Wal, M.J. (2001). Tweede-taalverwerving op heterdaad betraapt: een achttiende-eeuwse casus. In B. Dongelmans, J. Lalleman, O. Praamstra (eds.). *Kerven in een rots. Opstellen over Nederlandse taalkunde, letterkunde en cultuur*, (pp. 121-137). *Aangeboden aan Jan W. de Vries bij zijn afscheid als hoogleraar Dutch Studies aan de Universiteit Leiden*. Leiden: SNL.

Verhoeven, L. T. (1988). The bilingual child as a word maker: Word formation processes in Turkish and Dutch. *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 14, 232-243.

Vos, T. (2015, 10 februari). 'Scriptie? Wij helpen je met de teksten'. *Brabants Dagblad*. Geraadpleegd op 25 juni 2019, van <https://blendle.com/i/brabants-dagblad—den-bosch/scriptie-wij-helpen-je-met-de-teksten/bnl-bdd-enbosch-20150210-27692242>

## **Bijlage A Productietaak**

meisje/jongen

Moedertaal:

Geboortedatum:

Hoe lang in Nederland?:

### **Wie ben je liever?**

*„Ik maak een lijst voor papa's en mama's, zodat ze beter weten wat kinderen fijn vinden en wat niet. Wil jij me helpen met die lijst? Ik vertel je korte verhaaltjes. De verhaaltjes gaan over twee jongens of twee meisjes. Aan het eind van het verhaaltje moet jij me vertellen welke jongen of welk meisje jij wil zijn.“*

Er zijn twee jongens. Een jongen speelt op de **computer**. Een jongen speelt **voetbal**.

Ik ben liever de jongen die.....

Er zijn twee meisjes. Een meisje aait een **paard** en een meisje aait een **hond**. Welk meisje ben jij liever?

Ik ben liever het meisje dat .....

Er zijn twee jongens. Een jongen drinkt **melk** en een jongen drinkt **water**.

Ik ben liever de jongen die.....

Er zijn twee jongens. Een jongen **aait** de kat en een jongen **voert** de kat.

Ik ben liever de jongen die.....

Er zijn twee meisjes. Een meisje eet **vis**. Een ander meisje eet **vlees**.

Ik ben liever het meisje dat.....

Er zijn twee jongens. Een jongen eet een **snoepje** en een jongen eet een **patatje**.

Ik ben liever de jongen die.....

Er zijn twee jongens. Een jongen **rekent** goed en een jongen **tekent** goed.



ik ben liever de jongen die .....

## **Bijlage B**

### **Bijzinnen verkregen uit Spontane taalanalyse**

#### **Arabischtalige kinderen (Conditie A)**

1. En de jongen zei nee doe maar niet
2. En de dieren kijken erin wat het was
3. En die andere kikker is weg hij is boos omdat die allemaal gaan naar die andere kikker
4. En ze zeggen dit is onze kleine kikker nu
5. En de grote jongen zei doe maar niet en allemaal zijn boos op hem
6. Ik weet niet van wie heeft hij gekregen
7. En de jongen zegt je moet daar blijven
8. En ze zijn verdrietig omdat de andere kikker was weg
9. En zegt hij mag niet zo doen als je zo doet dan ga je wegsturen
10. Het jongen wijst naar een plek waar gaan ze varen
11. En nu wat ik vind dat nu de grote kikker en de kleine kikker zijn wel vriendinnen
12. De jongen heeft de cadeau open gemaakt en hij kijkt wat hij heeft hij gekregen
13. De jongen kijkt de grote kikker aan en hij kijkt waar is de kleine kikker. Hij is er niet
14. Hij kijkt of die cadeautje van hem is
15. Dat een kind heeft een cadeau gezien
16. En de kind is blij die kijkt naar de dieren
17. Hij vindt het beetje eng want hij heeft gezien dat de grote kikker heeft de kleine kikker zijn poot gebijt
18. En de schildpad die kijkt zo boos op de kleine kikker
19. Want de kind weet niet dat de kleine kikker op water is
20. Een kikker die klimt op de boom
21. Weet niet wat staat hier
22. De jongen zegt tegen de grote kikker je moet dat niet doen. zo iets
23. Ik weet niet echt wat doet hij in dit bos
24. De schildpad hebt gezien wat hebt gezinkt
25. Die schildpad zegt aan mij die grote kikker terugkomt duwt de kleine kikker
26. Hij leest wat staat bij de cadeautje
27. Hij gaat de cadeautje openmaken en kijkt wat inzit
28. Ik weet niet hoe heet die
29. Dan hij kijkt waar is hem
30. De kind hij gaat even kijken waar is hij
31. Ga maar weg naar welke land wil je weg
32. Deze cadeau is voor mij omdat het staat op mijn naam
33. ik ga naar achter kijken of dat de kleine kikker is
34. Deze jongen heeft een cadeautje gelezen wat op staat
35. ik denk hij ging tegen hem ga maar weg
36. Hier ging hij de cadeautjes uitpakken wat er in die doos is

37. En hier zegt hij wat ze moeten doen
38. En hier waarschuwt de kabouter die rote kikker dat ie niet meer moet doen
39. Ze wouden niet meer dat die grote kikker en hem team is.
40. En die dieren zijn benieuwd wat voor cadeautjes het is
41. Als je nog een keer slaan ik ga aan jou wegwezen
42. Als je nog een keer zegt dat niet doen he
43. Dan hij zegt ga weg niet terugkomen
44. En daarna hij zegt waar is de kleine kikker
45. Daarna gezien de kikker hij niet gezien

### **Spaans/Portugeestalige leerlingen (Conditie B)**

1. En hij wil zien wat het is
2. Weet niet wat het is
3. En hier is ie gewoon blij en gewoon opgelucht dat ie al zn diertjes heeft
4. En hier is ie bang omdat deze kikker poot eten
5. En hij is blij en hij soort van vraagt of die van hem is
6. En ze kijken allemaal wat erin zit
7. En dan in deze gaat ie pakken wat er in zit
8. Omdat ze kijken wat erin zit
9. Deze kikker is niet blij omdat er is nog eentje gekomen
10. En hij mag hij niet mee omdat zij of hij heeft zich niet goed gedragen
11. En de schildpad ziet dat ie in het water is gevallen
12. En nu ik weet niet wat dat is
13. En de schildpad is ook verdrietig omdat ze de kikkertje kwijt zijn
14. Maar dan hier ziet de jongetje dat de grote kikker de kleine kikker heeft geduwd
15. En de jongen zegt blijf daar
16. En hier kan je zien dat ze iets gaat doen naar de kikkertje
17. En hier ziet de jongen dat het waar is
18. De jongen oopt de cadeautje en hij ziet dat een kikker
19. Hij zegt hier is de kleine kikker. Wie wil nu spelen met mij
20. Dan hij zegt ik wil niet
21. En allemaal is boos en zegt naar de grote kikker dat mag niet
22. De grote kikker is weg en de jongen zegt jij moet daar blijven
23. En dan de jongen zegt we gaan naar daar
24. De jongen kijken waar is eh in de cadeau wat er is in de cadeautje
25. De jongen zoeken waar is de andere frog
26. En de jongen denken dat is niet mijn frog
27. De jongen zoeken waar is de andere frog
28. De kinderen vragen als je de cadeautje is van hem
29. En hij is blij met de dingen wat is op de cadeautje
30. De kinderen pakken wat is in de cadeautje
31. De kinderen is bang met de frog omdat hij eet de benen van de andere
32. De kinderen is bang is geschrokken omdat alleen de grote frog is op de boot
33. De naam van de cadeau weet niet wat van wie is de cadeau

34. Die jongen kijken wat is er in de doos
35. En daarna jongen zegt naar de kikker blijf daar
36. En de hond ze is blaffen of zij die jongen

### **Duitstalige leerlingen (Conditie C)**

1. De kindje zegt ga weg
2. Hij zegt ik heb wat gedaan
3. Dan gaat de vriend Om eentje zij bijten
4. En zij zegt daar ben ik weer
5. En die jongen kijkt wat er meer in de doos zit
6. En de hond en de schildpad die kijken ook heel boos naar hem omdat hij de kikker de poot heeft opgegeten
7. Die jongen zei tegen de kikker dat ie daar bij de planten enzo moet blijven
8. En kleine kikker ziet dat kikker kijkt beetje sip
9. De hond wijst dat ze er bijna zijn
10. En de schildpad tikt die jongen om te zeggen wat de schildpad de grote kikker heeft gemaakt gedaan
11. En de hond kijkt ook een beetje ja wat er allemaal gebeurt
12. En die grote kikker kijkt zovan alsof ie niks heeft gedaan
13. En ze kijken allemaal wat er is
14. De grote kikker is blij dat de kleine kikker er is
15. Ik zie dat de kikker de hond het kind en het schildpad zijn heel blij als ze de doos opendoen
16. De kikker wordt een beetje boos omdat nog een kikker komt uit de doos
17. Omdat de kikker en de grote kikker en de kleine kikker dan boos op haar zijn kunnen ze samen zitten omdat dan kunnen ze beter met elkaar omgaan
18. Het kind kijkt de kaartje die op het cadeautje zit
19. Jongen zegt naar de andere kikker je kan zo niet doen
20. En dan de kindje zegt naar de grote kikker: niet bijten
21. En de kindje zegt ga weg

### **Nederlandstalige leerlingen (Controleconditie)**

1. De jongen kijkt naar de kikker die alleen zit
2. De jongen kijkt of alles goed gaat
3. De jongen ziet dat de kleine kikker in het water is geduwd
4. De jongen wordt boos omdat hij het niet leuk vindt
5. Hij zegt je mag dat niet meer doen
6. De grote kikker doet alsof hij meedoet
7. En de grote kikker doet alsof hij het heel erg vindt

### **Bijlage C**

#### **Tabel 5: Independent Samples Test correcte bijzinsvolgorde VO- vs OV-talen**

		F.	Sig.	t	df	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
OV goed	Equal variances assumed	9,88	0,01	-1,73	25	0,10	-1,81	1,05	-3,97	0,35
	Equal variances not assumed			-2,41	22,69	0,02	-1,81	0,75	-3,36	0,26
VO	Equal variances assumed	7,14	0,01	1,95	25	0,06	1,78	0,91	-0,10	3,66
	Equal variances not assumed			2,79	23,82	0,01	1,78	0,64	0,46	3,09
V	Equal variances assumed	5,79	0,02	-1,77	25	0,09	-0,69	0,39	-1,50	0,11
	Equal variances not assumed			-1,31	7,12	0,23	-0,69	0,39	-1,94	0,56
O	Equal variances assumed	2,04	0,17	0,77	25	0,45	0,36	0,46	0,60	1,31
	Equal variances not assumed			1,18	24,96	0,25	0,36	0,30	0,27	0,98

	s not assumed									
SVO	Equal variance s assumed	4,27	0,05	1,07	25	0,30	0,60	0,56	0,56	1,76
	Equal variance s not assumed			1,83	19,0	0,08	0,60	0,33	0,87	1,29
Niet relevant	Equal variance s assumed	8,02	0,01	-1,28	25	0,21	-0,24	0,18	-0,61	0,14
	Equal variance s not assumed			-0,81	6,37	0,45	-0,24	0,29	-0,94	0,46

Tabel 5: Independent Samples Test correcte bijzinsvolgorde VO- vs OV-talen