

Het begrip van sprekers van het Arabisch
van de Nederlandse woordvolgorde in
ondergeschikte bijzinnen

De rol van T1-regels en T2-input

Bachelorscriptie Taalwetenschap

Marlies Ensing

6541100 Universiteit Utrecht

Begeleider Manuela Pinto

12/07/21

Samenvatting

In het NT2-onderwijs wordt vaak onderwezen middels een combinatie van impliciete en expliciete instructie. Voor optimale leerresultaten op grammaticaal gebied dient deze expliciete instructie toegespitst te zijn op de specifieke grammaticale constructies die als problematisch worden ervaren. Per moedertaal moet in kaart gebracht worden welke fouten NT2-leerders maken en wat de rol van de L1 en de L2-input hierbij is, om zo de expliciete instructie in het NT2-onderwijs te optimaliseren middels een focus op problematische constructies. Dit onderzoek maakt een begin aan het in kaart brengen van problematische constructies voor NT2-leerders met het Arabisch als moedertaal door de woordvolgorde in de ondergeschikte bijzin te onderzoeken. In de Arabische ondergeschikte bijzin wordt de plaatsing van het subject bepaald door de bepaaldheid van dit subject. In het Nederlands is dit niet het geval. Vanuit de resultaten van een aanvaardbaarheidsbeoordelingstaak kan geconcludeerd worden dat de bepaaldheid van het subject geen rol speelt in het begrip van sprekers van het Arabisch van de Nederlandse woordvolgorde in ondergeschikte bijzinnen. In tegenstelling tot de bepaaldheid van het subject, speelt de plaatsing van het werkwoord en het object wel een rol in het begrip van de Nederlandse woordvolgorde voor Arabische NT2-leerders. Dit is te verklaren vanuit het feit dat de L1-regels onvoldoende informatie bieden en vanuit de meerduidige L2-input. Aangezien de bepaaldheid van het onderwerp geen significante rol speelt in het begrip van sprekers van het Arabisch van de Nederlandse woordvolgorde in ondergeschikte bijzinnen, is het niet aan te raden om de bepaaldheid van het onderwerp aan bod te laten komen in de expliciete instructie. De plaatsing van het werkwoord en het object daarentegen speelt wel een significante rol. Het is dan ook aan te raden om in de expliciete grammatica-instructie aandacht te besteden aan dit aspect.

Sleutelwoorden: tweedetaalverwerving, learning task, L2-input, L1-regels, NT2-onderwijs

Inhoudsopgave

1. Expliciete instructie in het NT2-onderwijs	4
2. Tweedetaalverwerving	6
2.1. Van Contrastieve Analyse Hypothese naar foutenanalyse	6
2.2. Huidige nadruk	6
2.3. De L1 als belangrijke factor	7
2.4. Transfer	8
3. Arabisch en Nederlands	8
3.1. Woordvolgorde Arabische hoofdzin	8
3.2. Woordvolgorde ondergeschikte bijzinnen	9
3.3. Rol van bepaalde en onbepaalde subjecten	9
3.4. Verschillen met het Nederlands	10
3.5. Learning task	11
4. Onderzoeksvraag en hypothesen	15
5. Methode	16
5.1. Participanten	16
5.2. AJT en cloze test	17
5.3. Design	19
5.4. Procedure	19
5.5. Beoordeling	20
6. Resultaten	20
6.1. Cloze test	21
6.2. Beginnersgroep	22
6.3. Gevorderdengroep	22
7. Discussie	24
7.1. Koppeling van resultaten aan hypothesen	24
7.2. L1-regels en L2-input	26
7.3. Blootstellingsduur en taalcompetentie	27
7.4. Implicaties NT2-onderwijs	27
7.5. Ecologische validiteit	28
7.6. Mogelijke vervolgonderzoeken	28
8. Conclusie	29
Referenties	31
Appendix A Testzinnen AJT en cloze test	34
Appendix B Cloze test scores per participant	36
Appendix C AJT-scores van woordvolgordecondities en fillercondities	37

1. Expliciete instructie in het NT2-onderwijs

Jaarlijks immigreren duizenden migranten naar Nederland om verscheidende redenen. Op 1 april 2021 had 24,7 procent van de Nederlandse bevolking een migratieachtergrond (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2021). Dit percentage neemt door de jaren heen een stijgende lijn aan. Veel van de nieuwkomers die voor langere tijd of definitief in Nederland blijven, beginnen met het leren van de Nederlandse taal. Jonge nieuwkomers krijgen de kans om het Nederlands gedurende hun schoolcarrière te leren, zoals in het basisonderwijs of op de middelbare school. Immigranten die op latere leeftijd naar Nederland komen, kiezen vaak voor een taal cursus (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2021).

Een aanzienlijk deel van deze nieuwkomers heeft het Arabisch als moedertaal en begint het leren van het Nederlands dan ook vanuit deze taal. Over het algemeen brengt leren van een taal (soms voorspelbare) taalfouten met zich mee. Wanneer een bepaalde taalfout niet leidt tot een verstoring van de communicatie, is het mogelijk dat de L2-leerders, dat wil zeggen de mensen die een tweede taal aan het leren zijn, nooit de goede constructie aanleren (Spada & Lightbown, 2010). Dit is vaak het geval bij grammaticale fouten. In dit soort gevallen is expliciete informatie en instructie over hoe de eerste taal (L1) van de tweede taal (L2) verschilt vaak de enige manier om dit soort fouten te verhelpen (Kupferberg & Olshtain, 1996; White et al., 1991; White, 1991). Vooral volwassen leerders profiteren van deze contrastieve methode (Sheen, 1996).

Er is (nog) geen consensus over hoe grammatica het best aangeleerd kan worden aan L2-leerders en over óf het expliciet aangeleerd moet worden. Zo zijn er voorstanders van een impliciete benadering: grammatica zou het best aangeleerd worden wanneer dit onbewust gedaan wordt tijdens het leren begrijpen van de L2 (Krashen & Terrell, 1983). Tegenstanders van deze impliciete benadering stellen dat grammatica het best expliciet aangeboden kan worden. Ellis (2006) is van mening dat onderwijzers in het tweedetaalonderwijs de focus expliciet op die grammaticale structuren moeten leggen waar de L2-leerders problemen mee ervaren. In de praktijk zou een combinatie van impliciete en expliciete instructie zorgen voor optimale resultaten, suggereert MacWhinney (1997). Om deze gecombineerde instructie, dat wil zeggen een combinatie van impliciete en expliciete instructie, mogelijk te maken is het noodzakelijk om te onderzoeken welke grammaticale fouten gemaakt worden. Zo kan de instructie toegespitst worden op deze specifieke grammaticale onderdelen. Op deze manier zal het leren van de Nederlandse taal vergemakkelijkt worden voor de nieuwkomers in Nederland.

Het in kaart brengen van welke grammaticale fouten gemaakt worden door L2-leerders is dus essentieel voor het onderwijzen van Nederlands als tweede taal (NT2-onderwijs). In dit proces is een belangrijke rol voor linguïstiek weggelegd, aangezien het uitwerken van onderwijskundige vraagstukken in een taalkundig kader kan leiden tot zowel een dieper inzicht in het tweedetaalverwervingsproces als tot essentiële praktische aanbevelingen voor het NT2-onderwijs (Whong, 2013). De samenwerking tussen het taalonderwijs en linguïsten maakt deze nieuwe manier van toegepaste linguïstiek mogelijk, wat resulteert in verbeteringen in het NT2-onderwijs op het gebied van grammaticalessen en het algemene taalonderwijs.

Door te kijken naar waar de problemen zitten bij volwassen NT2-studenten en naar de invloed van hun L1 op deze problemen kan de instructie op de juiste manier worden afgestemd op de kennis en de problemen van de nieuwkomers die Nederlands aan het leren zijn. Voor het Arabisch is dit soort onderzoek nog niet uitgevoerd. Dit onderzoek naar de invloed van bepaalde en onbepaalde lidwoorden op het begrip van de woordvolgorde in ondergeschikte bijzinnen is een begin van de inkaartbrenging van eventuele problemen waar NT2-studenten met Arabisch als moedertaal tegenaan lopen. In de toekomst kunnen de resultaten van deze analyse gebruikt worden om nieuw contrastief lesmateriaal te ontwikkelen.

Sectie 2 van dit onderzoek gaat in op het tweedetaalverwervingsproces. Hierin wordt de huidige nadruk in het onderzoek naar de tweedetaalverwerving beschreven, evenals de rol van de L1 in deze verwerving. Sectie 3 gaat in op de Arabische en Nederlandse woordvolgordes van ondergeschikte bijzinnen. Ook de rol van de bepaaldheid van het subject wordt hier besproken. Daarnaast wordt de verwachte *learning task* van de L2-leerders, dat wil zeggen hetgeen de L2-leerders daadwerkelijk expliciet moeten leren, beschreven in deze sectie. In sectie 4 wordt de hoofdvraag van dit onderzoek gepresenteerd samen met bijbehorende hypothesen. Sectie 5 beschrijft de methode en in sectie 6 worden de resultaten van dit onderzoek gepresenteerd. Sectie 7 analyseert deze resultaten in het kader van de beschreven theorie in sectie 2 en sectie 3. Ook worden er enkele suggesties gedaan voor vervolgonderzoek. Tenslotte wordt in sectie 8 de hoofdvraag beantwoord.

2. Tweedetaalverwerving

2.1 Van Contrastieve Analyse Hypothese naar foutenanalyse

Begin jaren zeventig had één theorie over tweedetaalverwerving de overhand: de Contrastieve Analyse Hypothese (Lado, 1968). Deze hypothese stelt dat alle fouten die L2-leerders maken, verklaard kunnen worden vanuit een directe invloed van de L1 (Wardhaugh, 1970). Als gevolg van deze hypothese werden verschillende lesmethodes ontworpen waarin de duidelijke, oppervlakkige verschillen tussen talen werden uitgelegd. Echter, het bleek dat de fouten die voorspeld waren door de contrastieve analyse niet gemaakt werden door de L2-leerders (Van de Craats, 2002). Hierdoor werd de Contrastieve Analyse Hypothese ontkracht. Ook vanwege het feit dat imitatie een belangrijke rol speelt in deze hypothese, terwijl de door L2-leerders gemaakte fouten niet gemaakt worden door L1-sprekers. De fouten gemaakt door L2-leerders zijn dus niet te danken aan imitatie (Van de Craats, 2002). Na het verwerpen van de Contrastieve Analyse Hypothese verschoof de focus in het tweedetaalverwervingsgebied naar de fouten die de L2-leerders wél maken: het analyseren van de *learners' errors* (Corder, 1975). Het analyseren van de gemaakte fouten laat niet alleen zien hoe ver de leerder is met het leren van de doeltaal, maar ook het leerproces met de daarbij horende leerstrategieën van de leerder wordt door de foutenanalyse zichtbaar gemaakt (Heydari & Bagheri, 2012). Een groot deel van dit leerproces zal zich onbewust afspelen. Volgens Krashen (1981) is er een onderscheid tussen taalacquisitie en het leren van een taal. In zijn Acquisition-Learning hypothese stelt hij dat het acquisitieproces onbewust en impliciet is, in tegenstelling tot het leerproces, dat is bewust expliciet.

Zodoende is het bestuderen en analyseren van de gemaakte fouten door L2-leerders essentieel om een representatief beeld te krijgen van het leerproces van de L2-leerder. Op deze manier kunnen de talige constructies die problemen veroorzaken in de voortgang van het leerproces in kaart gebracht worden: constructies die in een contrastieve analyse niet als problematisch naar voren kwamen. Daarnaast maakt deze analyse ook de context en de oorzaak van de problematische constructies zichtbaar. Zo wordt het duidelijk of de problematiek veroorzaakt wordt door syntactische, morfologische of semantische aspecten van de desbetreffende constructie.

2.2 Huidige nadruk

Dat bepaalde constructies als problematisch uit de foutenanalyse komen, verklaart nog niet waaróm deze constructies problematisch zijn. Per constructie moet de learning task van de L2-

leerders in kaart gebracht worden. Deze learning task is gebaseerd op de gemaakte fouten, de beschikbare L1-regels en de input van de te leren L2.

Wanneer het leerproces met bijbehorende leerstrategieën van L2-leerders bekend is voor de aanpak van deze problematische constructies, dat wil zeggen hoe wordt de learning task aangepakt door de L2-leerders, is het essentieel dat de correcte benadering voor de problematische constructies verwerkt wordt in een NT2-lesmethode. Hierin wordt rekening gehouden met de problemen die de L2-leerders ondervinden. Het voorgestructureerde en sturende materiaal dat hierdoor ontworpen wordt, is zeer geschikt om eventuele ‘achterstanden’ van de L2-leerders in het Nederlands weg te werken (Vermeer & Appel, 2003).

2.3 De L1 als een belangrijke factor

Bij het zoeken naar een verklaring voor waaróm bepaalde constructies problematisch zijn, speelt de L1 van L2-leerders een grote rol. Zeker bij volwassen leerders is dit het geval. Zij grijpen namelijk vaker terug op hun moedertaal dan jongere L2-leerders (Van de Craats, 2002). De reden dat volwassen L2-leerders vaak terugvallen op hun L1 kan mogelijk verklaard worden doordat de L2-constructies sterk verschillen van de L1-constructies en door het gebrek aan relevante informatie over die constructies in de L2-input. Ook kan de L2-input die de L2-leerders ontvangen tegenwerken in het tweedetaalverwervingsproces. Zo kan de input meerduidelijk zijn, waardoor de correcte regels niet gemakkelijk uit de input gefilterd kunnen worden. Daarnaast bevat de L2-input ook geen negatieve evidentie, wat het achterhalen van grammaticale regels belemmert.

Wanneer zowel de beschikbare L1-regels als de L2-input onvoldoende informatie bieden tijdens de tweedetaalverwerving, kan het aanbieden van NT2-onderwijs het verwervingsproces bevorderen. Echter, voor meerdere talen is er een kennistekort over de samenhang en samenwerking tussen verschillende grammaticale aspecten bij het vormen van grammaticale constructies. Per taal en per constructie dient de rol van morfologie, syntaxis en semantiek onderzocht te worden evenals de contrasten met het Nederlands. Door de structuur en de context van elke grammaticale L1-constructie te analyseren en ook door te kijken naar hoe deze structuur en context verschillen met de L2-constructie kan expliciete instructie ontworpen worden waarin enkel de problematische constructies aan bod komen. Bij het ontbreken van deze expliciete instructie zal de L2-leerder elke problematische constructie moeten leren vanuit de L2-input, ook als deze input meerduidelijk is en als negatieve evidentie ontbreekt. Aangezien het leren van grammaticale constructies via zowel positieve als negatieve evidentie een positief effect heeft op

de leerresultaten van L2-leerders White (1991), is het aan te raden negatieve evidentie te verwerken in de expliciete instructie gegeven in het NT2-onderwijs. Zeker voor grammaticale fouten is deze expliciete instructie noodzakelijk, omdat grammaticale fouten vaak niet verbeterd worden door moedertaalsprekers van het Nederlands, aangezien deze geen verstoring veroorzaken in de communicatie (Spada & Lightbown, 2010).

2.4 Transfer

Een belangrijke factor die een rol speelt bij het bepalen van de mate van *transfer*, dat wil zeggen het toepassen van talige eigenschappen van een taal op een andere taal, is de duur van de blootstelling aan de L2. Wanneer een L2-leerder zich in een vroege fase van het tweedetaalverwervingsproces bevindt, is de blootstellingsduur aan de L2 korter dan wanneer een L2-leerder zich in een latere fase van het tweedetaalverwervingsproces bevindt. Onderzoek toont aan dat vooral in de vroege fasen van het verwervingsproces de L1 van de L2-leerders een rol speelt (Myles, 2014). Ook voor de NT2-leerders biedt de L1 dus een houvast wanneer de blootstellingsduur aan het Nederlands kort is.

3. Arabisch en Nederlands

3.1 Woordvolgorde Arabische hoofdzin

Het Arabisch is een hoofd-initiale taal: het werkwoord gaat vooraf aan het object. Daarnaast staat het werkwoord in zinsinitiële positie direct na het voegwoord. Het subject bevindt zich tussen het werkwoord en het object. Dit resulteert in een VSO-woordvolgorde (werkwoord-onderwerp-lijdend voorwerp) (Fender, 2008). Ook de SVO-woordvolgorde (onderwerp-werkwoord-lijdend voorwerp) is beschikbaar in het Arabisch. Deze SVO-woordvolgorde kan gerealiseerd worden door het bepaalde subject te verplaatsen naar de specifier van de *inflectional phrase* (IP) (Haddad, 2012). Dit kan gedaan worden wanneer het subject uit een bepaalde *determiner phrase* (DP) bestaat (Ryding, 2005). Het Arabisch heeft dus twee standaard woordvolgordes in hoofdzinnen: VSO en SVO (Parkinson, 1981). In de praktijk wordt de VSO-volgorde gebruikt voor pragmatisch neutrale zinnen (Sado Al-Jarf, 2007). De SVO-volgorde legt daarentegen extra nadruk op het onderwerp (Ryding, 2005).

3.2 Woordvolgorde ondergeschikte bijzinnen

Het patroon van deze twee woordvolgordes, VSO en SVO, kan ook gevonden worden in ondergeschikte bijzinnen. Het object staat vrijwel altijd in de finale positie van de zin. Enkel vanwege stilistische redenen kan het object in een preverbale positie geplaatst worden. Zeer zelden wordt het object tussen het werkwoord en het subject geplaatst. Dit wordt gedaan wanneer het object substantieel korter is dan het subject (Ryding, 2005). Het Arabisch onderscheidt verschillende onderschikkende voegwoorden. Het soort onderschikkend voegwoord dat gebruikt wordt in de zin heeft geen effect op de woordvolgorde. Sectie 3.3 zal de positie van het subject uiteenzetten.

3.3 Rol van bepaalde en onbepaalde subjecten

Eén van de factoren die een belangrijke rol speelt bij het bepalen van de woordvolgorde in ondergeschikte bijzinnen, is de bepaaldheid van het subject in de zin. Deze bepaaldheid bepaalt de plaats van het onderwerp in de zin. Het Arabisch onderscheidt meerdere soorten bepaalde nomina die kunnen dienen als onderwerp, zoals zelfstandige naamwoorden met het bepaalde lidwoord ‘ال’, persoonsnamen, persoonlijke, aanwijzende en bezittelijke voornaamwoorden. Onbepaalde onderwerpen worden daarentegen simpelweg gevormd door het weglaten van de bepaler. Zo worden zelfstandige naamwoorden zonder het lidwoord ‘ال’ in het Nederlands vertaald met het onbepaalde lidwoord ‘een’. Een onbepaald subject mag in het Arabisch niet vóór het werkwoord geplaatst worden (Benmamoun, 2017). Dit is te zien in voorbeeldzinnen 1A en 1B, uit Benmamoun (2017):

- (1) A. ?adža walad.
 came.3sg.masc boy
 ‘A boy came.’
 B. * walad ?adža
 boy came.3sg.masc
 ‘A boy came.’

Het Arabisch heeft geen onbepaalde lidwoorden. Alle zelfstandige naamwoorden zonder lidwoord worden dus geïnterpreteerd als onbepaald en mogen niet vóór het werkwoord geplaatst worden. Echter, wanneer een onbepaald onderwerp gespecificeerd wordt door middel van een bijvoeglijk naamwoord vervalt deze regel. Het gespecificeerde onbepaalde onderwerp mag dus wel vóór het werkwoord geplaatst worden (Benmamoun 2017). Ook dit is te zien in voorbeeldzinnen uit Benmamoun (2017), zie zin 2A en 2B:

- (2) A. ?adža walad tawiil.
 came.3sg.masc boy tall
 ‘A tall boy came.’
 B. walad tawiil ?adža.
 boy tall came.3sg.masc
 ‘A tall boy came.’

Naast gespecificeerde onbepaalde onderwerpen, mogen ook bepaalde onderwerpen in een preverbale positie geplaatst worden. Echter, dit is niet verplicht (Mohammed, 2000). De preverbale positie geeft pragmatische nadruk aan het subject. De spreker maakt hierin zelf een keuze tussen de SVO- en de VSO-volgorde, gebaseerd op de gewenste pragmatische nadruk (Ryding, 2005). Voorbeeldzinnen 3A en 3B uit Mohammed (2000) laten zien dat zowel de preverbale plaatsing van het subject als de plaatsing achter het werkwoord resulteert in een grammaticale zin.

- (3) A. qabala musa isa
 met.3sg.masc Musa Isa
 ‘Musa met Isa.’
 B. musa qabala isa
 Musa met.3sg.masc Isa
 ‘Musa met Isa.’

3.4 Verschillen met het Nederlands

De Nederlandse taal verschilt op twee punten met de hierboven beschreven eigenschappen van de Arabische grammatica. Allereerst is het Nederlands in bijzinnen een hoofd-finale taal: het object gaat vooraf aan het werkwoord. Daarnaast staat het subject in zinsinitiële positie direct na het voegwoord. Het object bevindt zich tussen het subject en het werkwoord. Dit resulteert in een SOV-woordvolgorde (Frazier, 1987). Dit is de enige mogelijke woordvolgorde voor de Nederlandse ondergeschikte bijzin.

Daarnaast speelt de factor bepaaldheid van het onderwerp in het Nederlands in het algemeen geen enkele rol bij het bepalen van de positie van het onderwerp in zowel de hoofd- als bijzin. Echter, voor de positie van het lijdend voorwerp is dit wel het geval. Dit is te zien in voorbeeldzinnen 4A en 4B, waar in zin A een specifiek cadeau bedoeld wordt en in zin B een cadeau in het algemeen. Deze constructie heet ‘scrambling’: de positie van het object ten opzichte van het bijwoord verandert de interpretatie van het object.

(4) A. Marie heeft een cadeau niet meegenomen.

B. Marie heeft niet een cadeau meegenomen.

Het subject staat in de Nederlandse ondergeschikte bijzin in de preverbale positie, ongeacht of dit een bepaald of onbepaald subject is. Ook heeft het lijdend voorwerp, mits er geen andere woorden voorkomen in de zin, altijd een mediale positie tussen het subject en het werkwoord in. Dit is iets wat in het Arabisch nauwelijks tot niet voorkomt: in het Arabisch staat het lijdend voorwerp over het algemeen in de finale positie (Ryding, 2005).

3.5 Learning task

Uit de syntactische analyse zijn meerdere verschillen gebleken tussen de Arabische en de Nederlandse syntaxis wat betreft de bijzinvorming. Echter, dat twee talen van elkaar verschillen betekent niet direct dat deze verschillen taalfouten veroorzaken. Het kan namelijk zo zijn dat bepaalde grammaticale constructies geleerd kunnen worden vanuit beschikbare constructies uit de L1 en vanuit de L2-input die de leerders ontvangen. Volgens Slabakova (2013) is de essentie van de tweedetaalverwerving het omzetten en het herschikken van de eigenschappen van de L1 naar bruikbare bouwstenen voor de L2, om deze vervolgens samen met beschikbare eigenschappen van universele grammatica (UG) te gebruiken om de L2 te verwerven. De uiteindelijke verwachte learning task, hetgeen dat de L2-leerders daadwerkelijk expliciet moeten leren, bestaat voor de L2-leerders uit de verschillen tussen de talen die niet vanuit de beschikbare L1-regels en niet vanuit de L2-input geleerd kunnen worden. Dit kan onder andere gaan om grammaticale of pragmatische aspecten van een taal.

Tabel 1 toont de contrasten tussen de syntaxis van het Nederlands en het Arabisch in de ondergeschikte bijzin. Per grammaticaal aspect zijn de verschillen geanalyseerd en worden de implicaties voor de learning task beschreven. Vervolgens worden de implicaties voor de learning task gerelateerd aan de beschikbare L1-regels en L2-input. Er wordt op deze manier gekeken naar welke bouwstenen de NT2-leerders kunnen gebruiken om de woordvolgorde van Nederlandse ondergeschikte bijzinnen te leren.

Aspect	Nederlands	Arabisch	Implicaties voor learning task	Bron van informatie (L1-regels, L2-input)
Plaatsing subject	Direct na het voegwoord	Direct na het voegwoord of na het werkwoord	Syntaxis: het subject staat direct na het voegwoord in initiële positie Pragmatiek: een preverbale positie brengt geen pragmatische nadruk met zich mee Semantiek: een onbepaald subject wordt ook vóór het werkwoord geplaatst	Syntaxis: plaatsing na het voegwoord is een beschikbare mogelijkheid vanuit de L1 en wordt duidelijk middels L2-input Pragmatiek: de L2 biedt geen negatieve evidentie Semantiek: de L2-input biedt voldoende informatie
Plaatsing werkwoord	Finale positie	Initiële positie of na het subject	Het werkwoord staat in een finale positie	In de L1-regels is dit geen mogelijkheid. De L2-input is meerduidig.
Plaatsing object	Tussen het subject en het werkwoord	Finale positie	Het object staat tussen het subject en het werkwoord	In de L1-regels is dit vaak geen mogelijkheid. De L2-input is meerduidig.
Rol definitie van het subject	Geen invloed	Invloed op de positie van het subject: een preverbale positie brengt pragmatische nadruk met zich mee	Pragmatiek: de bepaaldheid brengt geen pragmatische nadruk met zich mee Semantiek: een subject staat altijd in preverbale positie	Pragmatiek: in de L1-regels is dit geen mogelijkheid. De L2-input biedt onvoldoende informatie. Semantiek: de L2-input biedt voldoende evidentie.

Tabel 1: *Contrasten tussen de syntaxis van het Nederlands en het Arabisch in ondergeschikte bijzinnen en implicaties voor de learning task van NT2-leerders met Arabisch als moedertaal, gerelateerd aan de beschikbare L1-regels en L2-input*

Hieronder volgt een toelichting van tabel 1. Het subject wordt in het Nederlands direct na het voegwoord geplaatst. In het Arabisch is dit ook mogelijk, evenals een plaatsing na het werkwoord in de VSO-volgorde. Echter, het preverbale subject krijgt pragmatisch nadruk. De syntactische implicatie voor de learning task is dat het subject altijd in een initiële positie geplaatst wordt. Deze L2-regel kan geleerd worden vanuit de beschikbare L1-regels. Daarnaast biedt de L2-input voldoende informatie om deze regel te leren. De pragmatische implicatie voor de learning task is dat een preverbale plaatsing geen pragmatische nadruk met zich meebrengt in het Nederlands. Het ontbreken van de pragmatische nadruk in de Nederlandse bijzin kan niet vanuit de L2-input geleerd worden vanwege een gebrek aan negatieve evidentie. Ook de L1-regels bieden op dit gebied onvoldoende informatie. De semantische implicatie voor de learning task is dat dat het subject ook vóór het werkwoord geplaatst wordt wanneer dit onbepaald is: S[-DEF]. De L1-regels bieden hiervoor onvoldoende informatie. Echter, deze regel is te leren vanuit de beschikbare L2-input. Wel moet het onderscheid tussen het Nederlandse bepaalde en onbepaalde lidwoord geleerd worden door de NT2-leerder.

Het werkwoord wordt in het Nederlands in een finale positie geplaatst. In het Arabisch heeft het werkwoord een initiële positie of een positie direct na het subject. De implicatie voor de learning task is dat het werkwoord in de Nederlandse bijzin altijd in een finale positie staat. Voor Arabische L1-sprekers is de finale positie voor het werkwoord geen beschikbare mogelijkheid in de L1. In dit geval moet de waarde van het hoofd-complementparameter veranderd worden (van V-Comp naar Comp-V). Wat betreft de bijzin is L2-input eenduidig. Echter, de NT2-leerder moet hoofdzinnen van bijzinnen kunnen onderscheiden. De Nederlandse hoofdzin heeft het finiete werkwoord in de tweede positie (*verb-second*). De SVO-woordvolgorde in de Nederlandse hoofdzin komt dus overeen met een optie die in de L1 beschikbaar is. Als de NT2-leerder het onderscheid hoofdzin/bijzin niet herkent, kan deze woordvolgorde onterecht ook op bijzinnen worden toegepast.

Het object bevindt zich in de Nederlandse bijzin tussen het subject en het werkwoord. In het Arabisch staat het object vrijwel altijd in de finale positie van de zin. Enkel vanwege stilistische redenen kan het object in een preverbale positie geplaatst worden. Zeer zelden wordt het object tussen het werkwoord en het subject geplaatst. Dit wordt gedaan wanneer het object substantieel korter is dan het subject (Ryding, 2005). De implicatie voor de learning task is dat het object in de Nederlandse bijzin tussen het subject en het werkwoord staat. Een positie tussen het subject en het

werkwoord is vaak geen beschikbare mogelijkheid voor de NT2-leerders vanuit de L1. Daarnaast kan de L2 input voor enige verwarring zorgen, aangezien de SVO-woordvolgorde van de Nederlandse hoofdzin laat zien dat een finale positie van het object wel een mogelijkheid is binnen de Nederlandse taal. Ook in dit geval moet de waarde van het hoofd-complementparameter veranderd worden (van V-Comp naar Comp-V).

Het Nederlands gebruikt twee lidwoorden om nomina bepaald te maken: ‘de’ en ‘het’. Een onbepaald nomen krijgt het onbepaalde lidwoord ‘een’ of geen lidwoord. De bepaaldheid van het subject, [+/- DEF], heeft geen invloed op de woordvolgorde in de ondergeschikte bijzin. Het Arabisch kent enkel het bepaalde lidwoord ‘ال’, dat vertaalt naar het Nederlandse ‘de’. Een onbepaald lidwoord komt niet voor in het Arabisch. Onbepaalde subjecten worden gevormd door het weglaten van een bepaald lidwoord. De bepaaldheid van het subject, [+/- DEF], heeft invloed op de woordvolgorde in de ondergeschikte bijzin. De pragmatische implicatie voor de learning task is dat de pragmatische nadruk op het subject die de Arabische SVO-volgorde met zich meebrengt, niet van toepassing is in de Nederlandse ondergeschikte bijzin. De semantische implicatie voor de learning task is dat zowel het bepaalde als onbepaalde subject een initiële positie inneemt in het Nederlands. In de L1 wordt de bepaaldheid van het subject in elke zin toegepast als bepaler voor de plaatsing van het subject en het al dan niet geven van pragmatische nadruk. Er is dus geen andere beschikbare beredenering. Ook de L2-input biedt onvoldoende informatie om deze Arabische regel om te zetten naar de L2-regels. Naast het feit dat zowel bepaalde als onbepaalde onderwerpen een initiële positie in de zin verkrijgen in de Nederlandse bijzin, laat de L2-input niet voldoende merken dat er geen sprake is van pragmatische nadruk op het subject in de initiële positie. Ten slotte moeten ook de vormen van de Nederlandse lidwoorden geleerd worden en het onderscheid tussen deze vormen.

De implicaties voor de learning task die de contrasten in syntaxis en de beschikbare input met zich meebrengen, resulteren in een verwachte learning task met vier aspecten. Allereerst zullen de NT2-leerders naar verwachting moeten leren dat het werkwoord in de Nederlandse ondergeschikte bijzin altijd in de finale positie voorkomt, ook al is de verb-second positie ook beschikbaar middels de woordvolgorde in de Nederlandse hoofdzin en in de Arabische bijzin. Daarnaast moet de plaatsing van het object tussen het subject en het werkwoord in de bijzin geleerd worden, omdat deze volgorde zelden voorkomt in de beschikbare L1-constructies en omdat een finale plaatsing van het object ook voorkomt in de L2-input voor het object in de Nederlandse

hoofdzin. Ook moeten de NT2-leerders leren dat de woordvolgorde in de Nederlandse ondergeschikte bijzin losstaat van een pragmatische nadruk. In het Arabisch is deze pragmatische nadruk als bepaler voor de plaatsing van het subject in elke zin aanwezig en in het Nederlands is er te weinig negatieve evidentie aanwezig in de input. Ten slotte is het van belang dat de NT2-leerders leren dat de factor bepaaldheid geen rol speelt in het bepalen van de positie van het subject in de Nederlandse ondergeschikte bijzin. Hierbij moeten de Nederlandse lidwoorden, zowel bepaald als onbepaald, geleerd worden en hoe deze gebruikt worden om bepaalde en onbepaalde subjecten aan te duiden.

Dit onderzoek is ontworpen om erachter te komen met welk(e) aspect(en) van deze verwachte learning task de L2-leerders moeite hebben bij het leren van de Nederlandse bijzin. Door te onderzoeken welke grammaticale fouten door de L2-leerders gemaakt worden, kan dit in kaart gebracht worden.

4. Onderzoeksvraag en hypotheses

In dit onderzoek staan de volgende vragen centraal: welke aspecten van de woordvolgorde in de Nederlandse ondergeschikte bijzin zijn problematisch voor NT2-leerders met Arabisch als moedertaal? Wat is hierin de rol van de L1 en van de input in de L2?

Eerder onderzoek toont aan dat de L1 van L2-leerders voornamelijk in vroege fasen van het tweedetaalverwervingsproces een belangrijke rol speelt en transfer veroorzaakt (Myles, 2014). Gebaseerd op deze kennis en op de verwachte learning task kunnen de volgende hypotheses gesteld worden:

1. De sprekers van het Arabisch hebben moeite met het herkennen van de grammaticale woordvolgorde van de Nederlandse ondergeschikte bijzin vanwege de finale positie van het werkwoord.
2. De sprekers van het Arabisch hebben moeite met het herkennen van de grammaticale woordvolgorde van de Nederlandse ondergeschikte bijzin vanwege de niet finale positie van het object.

3. De sprekers van het Arabisch overwegen het onderscheid tussen bepaalde en onbepaalde onderwerpen als factor bij het beoordelen van de Nederlandse ondergeschikte bijzinnen.
 - A. De VSO zinnen met een onbepaald onderwerp (ongrammaticaal in het Nederlands, grammaticaal in het Arabisch) zullen even vaak goedgekeurd worden als de VSO zinnen met een bepaald onderwerp (ongrammaticaal in het Nederlands, grammaticaal in het Arabisch), omdat zowel het onbepaalde als het bepaalde onderwerp achter het werkwoord geplaatst kan worden.
 - B. De SVO zinnen met een bepaald onderwerp (ongrammaticaal in het Nederlands, grammaticaal in het Arabisch) zullen vaker goedgekeurd worden dan de SVO zinnen met een onbepaald onderwerp (ongrammaticaal in het Nederlands, ongrammaticaal in het Arabisch), omdat het bepaalde onderwerp hier vóór het werkwoord staat.
 - C. De SOV zinnen met een bepaald onderwerp (grammaticaal in het Nederlands, ongrammaticaal in het Arabisch) zullen vaker goed gekeurd worden dan de SOV zinnen met een onbepaald onderwerp (grammaticaal in het Nederlands, ongrammaticaal in het Arabisch), omdat het bepaalde onderwerp hier vóór het werkwoord staat.
4. Sprekers met een hogere algemene taalcompetentie presteren beter op de aanvaardbaarheidsbeoordelingstaak dan sprekers met een lagere algemene taalcompetentie, vanwege hun verder ontwikkelde taalkennis in het Nederlands.

5. Methode

5.1 Participanten

De participanten in dit pilotonderzoek zijn zestien volwassen sprekers van het Arabisch. De participanten zijn voor een periode die varieert tussen 3 en 48 maanden bezig met het leren van de Nederlandse taal. Tien van de participanten deden mee aan het onderzoek via de taalschool van Stichting Nieuw Thuis Rotterdam en zes van de participanten deden mee aan het onderzoek via het taalcafé van de organisatie De Voorkamer in Utrecht. De leeftijd en de duur van de periode waarin het Nederlands geleerd wordt, wordt per participant weergegeven in tabel 2. De gemiddelde

leeftijd van de participanten is 41 jaar ($SD = 11.12$) en de gemiddelde duur van de periode waarin het Nederlands geleerd wordt, is 31 maanden ($SD = 16.75$), zie tabel 2.

Participant	Leeftijd in jaren	Periode Nederlands leren in maanden
1	37	36
2	49	3
3	39	48
4	50	36
5	35	36
6	57	36
7	48	48
8	54	36
9	49	48
10	46	36
11	24	6
12	34	12
13	32	48
14	54	12
15	20	9
16	33	48
Gemiddeld	41 ($SD = 11.12$)	31 ($SD = 16.75$)

Tabel 2: *Demografische gegevens van de participanten*

5.2 AJT en cloze test

De methode van dit onderzoek bestaat uit twee onderdelen: een *acceptability judgment* task (AJT), oftewel een aanvaardbaarheidsbeoordelingstaak, en een cloze test. Met de AJT wordt de kennis over de woordvolgorde in Nederlandse ondergeschikte bijzinnen getest. De woordvolgordes in de testzinnen zijn gebaseerd op zowel de Nederlandse als de Arabische woordvolgordes. Alle testzinnen bevatten een transitief werkwoord in de voltooid tegenwoordige tijd met een subject en een direct object. Elke volgorde wordt gerandomiseerd gepresenteerd met een onbepaald en een bepaald onderwerp. Door elke beschikbare woordvolgorde te presenteren met zowel een onbepaald als een bepaald onderwerp, wordt getest of de sprekers van het Arabisch het onderscheid tussen bepaalde en onbepaalde onderwerpen toepassen bij het beoordelen van de Nederlandse bijzin. De zinnen worden beoordeeld met behulp van twee categorieën: ‘goed’ en ‘fout’. In de te beoordelen zinnen zullen enkel zelfstandige naamwoorden met het lidwoord ‘de’ gebruikt worden om te voorkomen dat het verschil tussen ‘de’ en ‘het’ verwarring of ontorechte

beoordelingen veroorzaakt.

De kennis over bepaalde en onbepaalde lidwoorden wordt getest door middel van de fillers in de AJT. De fillers zijn Nederlandse zinnen waarin of een onbepaald lidwoord of een bepaald lidwoord vereist is. Ook deze zinnen worden beoordeeld met behulp van twee categorieën: ‘goed’ en ‘fout’. De data van de fillers tonen aan of de participanten het Nederlandse onderscheid tussen bepaalde en onbepaalde lidwoorden begrijpen. Dit is belangrijk voor de interpretatie van de data verkregen in de AJT. Wederom zullen er enkel zelfstandige naamwoorden met het lidwoord ‘de’ gebruikt worden om te voorkomen dat het verschil tussen ‘de’ en ‘het’ verwarring veroorzaakt.

De verschillende combinaties van woordvolgordes en lidwoorden leiden tot tien testcondities, inclusief de fillers. Deze condities zijn te zien in tabel 3.

Nummer	Conditie
1	VSO met bepaald onderwerp
2	VSO met onbepaald onderwerp
3	SVO met bepaald onderwerp
4	SVO met onbepaald onderwerp
5	SOV met bepaald onderwerp
6	SOV met onbepaald onderwerp
7	Goed gebruik ‘de’
8	Goed gebruik ‘een’
9	Foutief gebruik ‘de’
10	Foutief gebruik ‘een’

Tabel 3: *Conditie testzinnen AJT*

De cloze test wordt gebruikt om de competentie van de participanten in de Nederlandse taal vast te stellen. De participanten lezen een korte Nederlandse tekst. In deze tekst wordt elk vijfde woord weggelaten. In totaal zijn er zeventien open plekken in de tekst. Aan de participanten wordt gevraagd om het juiste woord op de open plekken in te vullen. Door de gerandomiseerde deleties wordt de kennis over verschillende talige aspecten getest. De cloze test wordt gebruikt om een indicatie te krijgen van de competentie in het Nederlands van de participanten in syntaxis, morfologie, semantiek en pragmatiek. De data verkregen door de cloze test wordt gebruikt om de participanten te groeperen in twee groepen bij het vergelijken van de data van de AJT.

De participanten van dit onderzoek zijn cursisten bij het taalcafé van de Voorkamer en bij de taalschool van SNTR. Deze twee organisaties wilden graag meewerken tijdens het uitvoeren van dit onderzoek, onder de voorwaarde dat het experiment gepresenteerd werd in een educatieve

en sociale vorm. Daarnaast moest het experiment in groepsverband uitgevoerd worden vanwege praktische overwegingen. Om deze redenen is ervoor gekozen om de AJT en de cloze test te presenteren als onderdelen van een taalquiz. De AJT-items en de cloze test zijn te vinden in appendix A.

5.3 Design

De testitems in de AJT kunnen onderverdeeld worden in twee experimenten. Het experiment waarin de kennis over ondergeschikte bijzinnen getest wordt, heeft een 3x2 design. De 3 verwijst naar de variabele *woordvolgordes* met de waardes VSO, SVO en SOV. De 2 verwijst naar de variabele *bepaaldheid* met de waardes *bepaald* en *onbepaald*. De fillers van de AJT worden gebruikt om de kennis over de bepaaldheid van de Nederlandse lidwoorden te testen. De fillercondities waarin de kennis over de bepaalde en onbepaalde lidwoorden getest wordt, heeft een 2x2 design. De eerste 2 verwijst naar de variabele *bepaaldheid* met de waardes *bepaald* en *onbepaald*. De tweede 2 verwijst naar de variabele *grammaticaliteit* met de waardes *goed gebruik* en *foutief gebruik*. Per conditie worden er vier testzinnen aan de participanten gepresenteerd, resulterend in een totaal van veertig testzinnen.

5.4 Procedure

Iedere participant ontvangt een boekje met daarin de testzinnen en de cloze test. De participanten wordt tijdens de taalquiz gevraagd het onderstreepte deel van de zin, de ondergeschikte bijzin of de zin met het bepaalde of onbepaalde lidwoord, te beoordelen. Hieronder zijn drie testitems te zien van de AJT, zie voorbeeld 1. In het boekje kunnen de participanten ook hun naam, leeftijd en moedertaal invullen en de periode waarin ze Nederlands aan het leren zijn in maanden.

	Zin	Goed	Fout
1	De jongen lacht, <u>omdat de vriend heeft verteld een grap.</u>		
8	De jongen gaat op reis. <u>Een reis is mooi.</u>		
11	De keuken ruikt lekker, <u>nadat heeft gebakken een oma een taart.</u>		

Voorbeeld 1

De zinnen worden zowel in het boekje als met een PowerPoint presentatie aan de participanten getoond. Ook worden de zinnen hardop voorgelezen door de onderzoeker tijdens de taalquiz. Per zin krijgen de participanten 10-15 seconden de tijd om de zin te beoordelen. De cloze test wordt na de AJT op eigen tempo ingevuld, met een maximum van 15 minuten. Vanwege deze manier van presenteren is het niet mogelijk om de volgorde van de testzinnen te randomiseren per participant, aangezien de taalquiz in groepsverband wordt aangeboden.

Door de testzinnen en de cloze test in het experiment aan te bieden als onderdelen van een taalquiz is er gepoogd een natuurlijke, sociale onderzoekssituatie te creëren. Door te kiezen voor deze presentatiewijze ontstaat er een gezellige sfeer, waarin participanten ontspannen deel kunnen nemen aan het experiment, wat resulteert in het ontlocken van natuurlijke data.

5.5 Beoordeling

De antwoorden van de AJT worden als volgt beoordeeld: voor elk correct antwoord scoren de participanten één punt. Voor de incorrecte antwoorden worden geen punten toegekend. De hoeveelheid punten die de participanten hebben ontvangen, wordt omgezet naar een percentage van goede antwoorden. Dit percentage wordt als score toegekend aan de participanten.

De antwoorden van de cloze test worden als volgt beoordeeld: voor het geven van een correct antwoord, dat wil zeggen een woord passend in de context op het gebied van semantiek, syntax en morfologie, werden twee punten toegekend. Voor een correct antwoord met enkel een fout in één van deze aspecten, dat wil zeggen een semantische, syntactische of morfologische fout, wordt één punt toegekend. Voor een antwoord met fouten in meerdere aspecten worden geen punten toegekend. Spelfouten worden niet meegenomen in de beoordeling. De data verkregen door de cloze test wordt gebruikt om de participanten te groeperen in twee groepen. Wanneer een participant zestig procent of meer van de cloze test punten heeft behaald wordt deze in de gevorderdengroep geplaatst. Bij een score onder de grens van zestig procent wordt de participant in de beginnersgroep geplaatst.

6. Resultaten

Om erachter te komen welke factoren een rol spelen in het begrip van de Nederlandse woordvolgorde in ondergeschikte bijzinnen voor sprekers van het Arabisch zijn verschillende statistische analyses uitgevoerd. De resultaten van deze analyses worden in deze sectie besproken.

6.1 Cloze test

Allereerst zijn de participanten ingedeeld in een beginnersgroep en een gevorderdengroep. Deze indeling is gebaseerd op de score van de cloze test. De cloze test scores per participant per vraag zijn weergegeven in appendix B. Door de participanten onder te verdelen in twee groepen kan er gekeken worden of bepaalde factoren zowel voor de beginners- als voor de gevorderdengroep een rol spelen in het leren van de Nederlandse woordvolgorde in ondergeschikte bijzinnen. Tabel 4 laat zien dat de beginnersgroep gemiddeld 5.10 punten heeft gescoord op de cloze test. De gevorderdengroep daarentegen heeft gemiddeld 26.50 punten gescoord. In tabel 4 worden de gemiddelde cloze test scores ook gerelateerd aan de gemiddelde AJT-scores.

Groep	Gemiddelde AJT-score	Gemiddelde score cloze test
Beginner	60.83	5.10
Gevorderd	81.94	26.50

Tabel 4: *Gemiddelde AJT-score (van de 100) en cloze score (van de 34) van beginners- en gevorderdengroep*

Uit een independent-samples t-test is gebleken dat er een significant verschil is tussen de AJT-scores van de beginnersgroep en de gevorderdengroep ($t(80.721) = -3.289$; $p = 0.001$ (2-tailed)), waarbij de gevorderdengroep beter heeft gepresteerd. Dit resultaat sluit aan bij hypothese 4: ‘sprekers met een hogere algemene taalcompetentie zullen over het algemeen beter presteren op de aanvaardbaarheidsbeoordelingstaak vanwege hun verder ontwikkelde taalkennis in het Nederlands.’

De analyses in sectie 6.2 en 6.3 zijn uitgevoerd om een verklaring te vinden voor dit significante verschil. Met deze analyses is gepoogd te onderzoeken welk aspect, op het gebied van beschikbare L1-regels en L2-input, invloed heeft op het verschil in scores tussen de beginners- en de gevorderdengroep. Voor beide groepen is de invloed van de woordvolgorde en de bepaaldheid van het subject op de AJT-scores statistisch geanalyseerd. Met deze analyses kunnen hypothesen 1, 2 en 3 aangenomen worden of verworpen.

6.2 Beginnersgroep

Tabel 5 toont de gemiddelde AJT-score van de beginnersgroep per woordvolgorde voor zowel de zinnen met een bepaald subject als zinnen met een onbepaald subject.

Bepaaldheid	Woordvolgorde	Gemiddelde score	Std. deviatie
Bepaald	VSO	47.50	32.167
	SVO	60.00	29.35
	SOV	67.50	28.99
	Totaal	58.33	30.32
Onbepaald	VSO	65.00	41.16
	SVO	55.00	30.73
	SOV	70.00	34.96
	Totaal	63.33	35.19
Totaal	VSO	56.25	37.06
	SVO	57.50	29.36
	SOV	68.75	31.28
	Totaal	60.83	32.67

Tabel 5: *Gemiddelde AJT-score per woordvolgorde voor bepaalde en onbepaalde subjecten van de beginnersgroep*

Uit een more-way ANOVA blijkt dat er voor de beginnersgroep geen interactie-effect is tussen de bepaaldheid van het subject en de woordvolgorde ($F(2, 54) = 0.597$; $p = 0.554$). Ook bleek er geen hoofdeffect te zijn van de woordvolgorde ($F(2, 54) = 0.862$; $p = 0.428$) en van de bepaaldheid van het subject ($F(1, 54) = 0.341$; $p = 0.562$).

De invloed van de woordvolgorde op de AJT-score van de beginnersgroep is geanalyseerd middels een one-way ANOVA. Uit deze blijkt dat er geen significant effect is van de woordvolgorde op de AJT-score, ($F(2, 57) = 0.885$; $p = 0.418$). De AJT-score van de beginnersgroep is dus niet te verklaren vanuit de woordvolgorde van de testitems.

De invloed van de bepaaldheid van het subject op de AJT-score van de beginnersgroep is geanalyseerd middels een one-way ANOVA. Uit deze blijkt dat er geen significante invloed is van de bepaaldheid van het subject op de AJT-score, ($F(1, 58) = 0.348$; $p = 0.558$). De AJT-score van de beginnersgroep is dus niet te verklaren vanuit de bepaaldheid van het subject van de testitems. Mogelijke verklaringen voor deze resultaten worden besproken in sectie 7.

6.3 Gevorderdengroep

Tabel 6 toont de gemiddelde AJT-score van de gevorderdengroep per woordvolgorde voor zowel de zinnen met een bepaald subject als zinnen met een onbepaald subject.

Bepaaldheid	Woordvolgorde	Gemiddelde score	Std. deviatie
Bepaald	VSO	91.67	20.41
	SVO	91.67	12.91
	SOV	75.00	38.73
	Totaal	86.11	26.04
Onbepaald	VSO	95.83	10.21
	SVO	87.50	20.92
	SOV	50.00	38.73
	Totaal	77.78	31.96
Totaal	VSO	93.75	15.54
	SVO	89.58	16.71
	SOV	62.50	39.17
	Totaal	81.94	29.04

Tabel 6: *Gemiddelde AJT-score per woordvolgorde voor bepaalde en onbepaalde subjecten van de gevorderdengroep*

Uit een more-way ANOVA blijkt dat er voor de gevorderdengroep geen interactie-effect is tussen de bepaaldheid van het subject en de woordvolgorde ($F(2, 30) = 0.985$; $p = 0.385$). Er bleek een hoofdeffect te zijn van de woordvolgorde ($F(2, 30) = 5.025$; $p = 0.013$). Uit de Tukey post-hoc test blijkt dat de gevorderdengroep significant beter scoort voor de VSO-volgorde dan voor de SOV-volgorde ($p = 0.018$). Ook scoort de gevorderden groep significant beter voor de SVO-volgorde dan voor de SOV-volgorde (0.043). Er bleek geen hoofdeffect te zijn van de bepaaldheid van het subject ($F(1, 30) = 0.909$; $p = 0.348$).

De invloed van de woordvolgorde op de AJT-score van de gevorderdengroep is geanalyseerd middels een one-way ANOVA. Uit deze one-way ANOVA blijkt dat er een significant effect is van de woordvolgorde op de AJT-score, ($F(2, 33) = 5.044$; $p = 0.012$). Uit de Tukey post-hoc test blijkt dat de gevorderden groep significant beter voor de VSO-volgorde dan voor de SOV-volgorde ($p = 0.017$). Ook scoort de gevorderden groep significant beter voor de SVO-volgorde dan voor de SOV-volgorde (0.042). De AJT-score van de gevorderdengroep is dus te verklaren vanuit de woordvolgorde van de testitems.

De invloed van de bepaaldheid van het subject op de AJT-score van de gevorderdengroep is geanalyseerd middels een one-way ANOVA. Uit deze one-way ANOVA blijkt dat er geen significant effect is van bepaaldheid van het subject op de AJT-score, ($F(1, 34) = 0.736$; $p = 0.397$). De AJT-score van de gevorderdengroep is dus niet te verklaren vanuit de bepaaldheid van het subject van de testitems. Mogelijke verklaringen voor deze resultaten worden besproken in sectie 7.

7. Discussie

In deze sectie van het onderzoek worden de hiervoor beschreven resultaten gekoppeld aan de eerder gestelde hypothesen. Daarnaast wordt de rol van de L1-regels en de L2-input besproken, evenals implicaties voor het NT2-onderwijs en de ecologische validiteit van dit onderzoek. Deze sectie wordt afgesloten met suggesties voor vervolgonderzoek.

7.1 Koppeling van resultaten aan hypothesen

Hypothese 4 stelt dat sprekers met een hogere algemene taalcompetentie beter presteren op de AJT dan sprekers met een lagere algemene taalcompetentie, vanwege hun verder ontwikkelde taalkennis in het Nederlands. In dit onderzoek is de taalkennis van de participanten gemeten aan de hand van een cloze test. Gebaseerd op de cloze testscore is er een beginnersgroep en een gevorderdengroep gevormd. Volgens hypothese 4 zal de beginnersgroep, de groep met de lagere algemene taalcompetentie in het Nederlands, minder goed presteren op de AJT dan de gevorderdengroep. Deze verwachting is in lijn met eerder onderzoek dat aantoont dat juist in de vroege fasen van het tweedetaalverwervingsproces L1-transfer plaatsvindt (Myles, 2014). Vanwege deze transfer zal de beginnersgroep meer moeite hebben met het correct beoordelen van de ongrammaticale Nederlandse ondergeschikte bijzinnen. Met het toenemen van de taalcompetentie zal de transfer afnemen, wat resulteert in een gevorderdengroep die minder moeite heeft met het correct beoordelen van de ongrammaticale Nederlandse ondergeschikte bijzinnen. De resultaten van de AJT sluiten aan bij deze verwachtingen, aangezien de gevorderdengroep significant beter scoort dan de beginnersgroep. Hiermee wordt hypothese 4 aangenomen. Het verwerpen of aannemen van hypothese 1, 2 en 3 is nodig om een verklaring te geven voor de gevonden verschillen.

Hypothese 1 en 2 betreffen de woordvolgorde van de Nederlandse ondergeschikte bijzin en zullen als eerst besproken worden. Hypothese 1 stelt dat de sprekers van het Arabisch moeite hebben met het herkennen van de grammaticale woordvolgorde van de Nederlandse ondergeschikte bijzin vanwege de finale positie van het werkwoord. Hypothese 2 stelt dat de sprekers van het Arabisch moeite hebben met het herkennen van de grammaticale woordvolgorde van de Nederlandse ondergeschikte bijzin vanwege de niet finale positie van het object. Uit de resultaten is gebleken dat de woordvolgorde van de testzinnen voor de beginnersgroep geen significante invloed heeft op de AJT-score: het verschil tussen de in het Nederlands ongrammaticale VSO- en SVO-volgorde en grammaticale SOV-volgorde was niet significant.

Hiermee worden hypothese 1 en hypothese 2 voor de beginnersgroep verworpen. Echter, voor de gevorderdengroep blijkt de woordvolgorde van significante invloed te zijn op de AJT-score. Uit de statistische analyse is gebleken dat de gevorderdengroep voor de in het Nederlands ongrammaticale VSO-zinnen significant hoger scoren dan voor de grammaticale SOV-zinnen. Een hoge score voor de ongrammaticale VSO-volgorde laat zien dat de participanten deze volgorde terecht als ongrammaticaal hebben beoordeeld. Een lage score voor de grammaticale SOV-volgorde laat zien dat de participanten deze volgorde onterecht als ongrammaticaal hebben beoordeeld. Daarnaast is er uit de statistische analyse gebleken dat de gevorderdengroep voor de in het Nederlands ongrammaticale SVO-zinnen significant hoger scoren dan voor de grammaticale SOV-zinnen. Een hoge score voor de ongrammaticale SVO-volgorde laat zien dat de participanten deze volgorde terecht als ongrammaticaal hebben beoordeeld. Aangezien score voor de Nederlandse grammaticale SOV-volgorde significant lager was dan voor de ongrammaticale VSO- en SVO-volgorde, kan er gesteld worden dat de gevorderdengroep moeite heeft met het herkennen van de grammaticale woordvolgorde van de Nederlandse ondergeschikte bijzin vanwege de niet finale positie van het object en de finale positie van het werkwoord. Hiermee worden hypothese 1 en hypothese 2 voor de gevorderdengroep aangenomen.

Hypothese 3 betreft de bepaaldheid van het subject in de Nederlandse ondergeschikte bijzin. Deze hypothese stelt dat de sprekers van het Arabisch het onderscheid tussen bepaalde en onbepaalde onderwerpen zullen overwegen als factor bij het beoordelen van de Nederlandse ondergeschikte bijzinnen. Uit de statistische analyse blijkt dat voor zowel de beginners- als de gevorderdengroep de bepaaldheid van het subject geen significante invloed heeft op de AJT-scores. Hiermee wordt hypothese 3 voor beide groepen verworpen. Een andere reden voor het verwerpen van hypothese 3 kan gevonden worden in de gemiddelde AJT-scores van de fillercondities. Deze fillers testten de kennis van de participanten over bepaalde en onbepaalde lidwoorden in het Nederlands. Er was geen significant verschil tussen de AJT-scores van de twee groepen. De gemiddelde AJT-scores van de fillercondities per groep zijn weergegeven in appendix C.

7.2 L1-regels en L2-input

De woordvolgorde speelt voor de gevorderdengroep een significante rol in het begrip van de woordvolgorde in de Nederlandse ondergeschikte bijzin. Vanwege het aannemen van hypothese 1 kan er worden gesteld dat dit (deels) door de finale positie van het werkwoord komt. Een mogelijke verklaring hiervoor kan gevonden worden in de L1-regels en de L2-input. In de beschikbare L1-regels is de finale positie voor het werkwoord geen mogelijkheid. Daarnaast kan de L2-input voor enige verwarring zorgen, aangezien een positie tussen het subject en het object voor werkwoord ook voorkomt in deze input: in de Nederlandse hoofdzin. Vanwege het aannemen van hypothese 2 kan er worden gesteld dat de significante invloed van de woordvolgorde ook (deels) door de positie van het object tussen het subject en het werkwoord komt. Een mogelijke verklaring hiervoor kan wederom gevonden worden in de L1-regels en de L2-input. In de beschikbare L1-regels is de positie voor het object tussen het subject en het werkwoord slechts in enkele gevallen mogelijk, waardoor deze regel niet frequent wordt toegepast in de L1-productie. Daarnaast kan de L2-input voor enige verwarring zorgen, aangezien een finale positie van het object ook voorkomt in deze L2-input: in de Nederlandse hoofdzin. De initiële positie van het subject is zowel een beschikbare mogelijkheid in de L1-regels als een duidelijke regel vanuit de L2-input. De positie van het subject zal dan ook geen rol spelen in het begrip van de woordvolgorde van de Nederlandse ondergeschikte bijzin.

De bepaaldheid van het subject speelt voor zowel de beginners- als de gevorderdengroep geen significante rol in het begrip van de woordvolgorde in de Nederlandse ondergeschikte bijzin, ondanks de beschikbare L1-regels. Een mogelijke verklaring hiervoor kan gevonden worden in de L2-input die de NT2-leerders tot hun beschikking hebben. Deze input toont duidelijk aan dat zowel bepaalde als onbepaalde subjecten in een initiële positie staan na het voegwoord in de ondergeschikte bijzin.

Uit de hierboven beschreven informatie lijkt geconcludeerd te kunnen worden dat voornamelijk de meerduidige L2-input een probleem kan veroorzaken in het verwervingsproces van woordvolgorde van de Nederlandse ondergeschikte bijzin. Wanneer een bepaalde L2-regel niet te leren is vanuit de beschikbare L1-regels en de L2-input, is het aan te raden om deze regel te behandelen in het NT2-onderwijs. Hierover wordt in sectie 7.4 meer verteld.

De woordvolgorde van de testitems speelt voor de beginnersgroep geen significante rol in het begrip van de woordvolgorde in de Nederlandse ondergeschikte bijzin. Echter, gezien de

gemiddelde AJT-score van deze groep, 60.83, rond de 50 procent ligt, is er een mogelijkheid dat de participanten met een lagere algemene taalcompetentie in het Nederlands (een deel) van de antwoorden van de AJT willekeurig ingevuld heeft, juist vanwege deze lagere taalcompetentie.

7.3 Blootstellingsduur en taalcompetentie

Een opvallend verschijnsel betreft de gemiddelde duur van de periode waarin de participanten de Nederlandse taal aan het leren zijn. De beginnersgroep, dat wil zeggen de groep met de lagere algemene taalcompetentie in het Nederlands, leert gemiddeld voor een periode van 34 maanden Nederlands. De gevorderdengroep daarentegen, dat wil zeggen de groep met een hogere algemene taalcompetentie in het Nederlands, leert gemiddeld voor een periode van 27 maanden Nederlands. Dit spreekt een eerdere verwachting tegen: een L2-leerder die zich in een vroege fase van het tweedetaalverwervingsproces bevindt, zal meer transfer vertonen dan een L2-leerder in een latere fase van dit proces, vanwege een langere blootstellingsduur aan de L2. Een mogelijke verklaring voor dit verschijnsel kan gevonden worden in de gemiddelde leeftijd van de twee groepen. De gemiddelde leeftijd voor de beginnersgroep is 45 jaar en de gevorderdengroep heeft een gemiddelde leeftijd van 30 jaar.

7.4 Implicaties NT2-onderwijs

De conclusies die uit de resultaten getrokken kunnen worden, kunnen ook geplaatst worden in het kader van het NT2-onderwijs en expliciete instructie. Eerder werd er geconcludeerd dat dat voornamelijk de meerduidige L2-input een probleem kan veroorzaken in het verwervingsproces van woordvolgorde van de Nederlandse ondergeschikte bijzin. Het is aan te raden om in de expliciete instructie aandacht te besteden aan de plaatsing van het werkwoord en het object, voor zowel de beginnersgroep als voor de gevorderdengroep. In deze expliciete instructie zal de focus voornamelijk moeten liggen op de verschillen in de woordvolgorde van hoofd- en bijzinnen, omdat deze zinstypen deel uitmaken van de meerduidige L2-input en dus voor verwarring zorgen. Aangezien met het verwerpen van hypothese 3 de rol van de bepaaldheid van het subject in het begrip van de woordvolgorde in de Nederlandse bijzin is uitgesloten, is het niet aan te raden om deze informatie te behandelen in expliciete instructie in het NT2-onderwijs. Een andere reden om

dit onderwerp niet te behandelen is het feit dat dit onderwerp naar verwachting een hoge mate van metalinguïstisch bewustzijn vereist.

7.5 Ecologische validiteit

Het verkrijgen van spontane data is een bekend probleem in het gebied van de taalwetenschap. De onderzoekssetting moet ecologisch valide zijn, omdat de verkregen data anders niet representatief is voor de natuurlijke spraak van de onderzoekspopulatie. Echter, de spraak en taal van de onderzoekspopulatie wordt in een onderzoek vrijwel altijd in een bepaalde richting gestuurd, gebaseerd op het te onderzoeken talige aspect. Dit kan resulteren in een ecologisch invalide onderzoekssituatie, waardoor conclusies niet gegeneraliseerd kunnen worden naar een grotere doelgroep. Hierdoor ontstaat de vraag of het uitvoeren van taaltesten wel kan resulteren in representatieve uitingen. Bij het ontwerpen van een taaltest moet zo veel mogelijk rekening gehouden worden met de onderzoekspopulatie, om er zo voor te zorgen dat de onderzoeksmethode aansluit op de participanten. In dit onderzoek is gepoogd een natuurlijke onderzoekssituatie te creëren om op deze manier representatieve data te verzamelen. Dit is gedaan door de testzinnen en de cloze test in het experiment aan te bieden als onderdelen in een taalquiz. Door te kiezen voor deze presentatiewijze ontstond er een gezellige sfeer, waarin participanten ontspannen deel konden nemen aan het experiment. De gekozen methode sloot zeker aan bij de onderzoekspopulatie wanneer bekend is dat het merendeel van de participanten behoort tot de vluchtelingen die in de afgelopen jaren naar Nederland zijn gekomen. Hun geschiedenis maakt deze groep participanten kwetsbaar. Door het aanbieden van een taalquiz in plaats van een statische onderzoekssituatie wordt een verwelkomende situatie gecreëerd voor deze kwetsbare groep. Dit leidt tot het ontlocken van spontanere data, aangezien er geen druk op de situatie ligt, zoals dat zou zijn in een statische onderzoekssituatie.

7.6 Mogelijke vervolgonderzoeken

Gebaseerd op de hierboven beschreven informatie kunnen er verschillende suggesties gedaan worden voor toekomstig onderzoek. Allereerst is er verder onderzoek nodig naar de rol van bepaaldheid in het bepalen van mogelijke woordvolgordes in Arabische ondergeschikte bijzinnen. Het huidige beschikbare onderzoek op dit gebied heeft nog geen volledige consensus bereikt en is van mening dat verder onderzoek nodig is. Wanneer de rol van de bepaaldheid van

het onderwerp verder gespecificeerd is, kan er ook verder onderzoek gedaan worden naar de pragmatische nadruk van het bepaalde onderwerp in het Arabisch en hoe NT2-leerders hiermee omgaan tijdens het leren van het Nederlands. Dit onderzoek heeft het NT2-proces geanalyseerd vanuit het perspectief van generatieve grammatica. Door deze formele aanpak kon een nauwkeurige beschrijving van de learning task van NT2-leerders opgesteld worden. Ook ontstond hierdoor een beter inzicht in de specifieke aspecten van het leerproces die problematisch zijn voor NT2-leerders. Hierdoor kan het NT2-onderwijs geoptimaliseerd worden. Het combineren van een contrastieve analyse met een mentalistische benadering is een zeer geschikte methode om in kaart te brengen wat er gebeurt in het NT2-leerproces. Deze combinatie kan een belangrijke bijdrage leveren voor de didactische aspecten van NT2-verwerving. Ook het onderzoeken van mogelijkheden tot het creëren van ecologisch valide onderzoeksmethoden voor het verkrijgen van data bij kwetsbare groepen dient voortgezet te worden.

8. Conclusie

In dit onderzoek is de verwachte learning task van NT2-leerders met het Arabisch als moedertaal in kaart gebracht wat betreft de Nederlandse woordvolgorde in de ondergeschikte bijzin. De verwachte learning task is gebaseerd op de beschikbare L1-regels en de L2-input. In een pilotexperiment is getest of deze verwachte learning task overeenkwam met de gemaakte fouten van de NT2-leerders. De resultaten van dit experiment hebben aangetoond dat de NT2-leerders moeite hebben met de finale positie van het werkwoord en de positie van het object tussen het subject en het werkwoord in de Nederlandse ondergeschikte bijzin.

Om terug te komen op de eerste centrale vraag ‘welke aspecten van de woordvolgorde in de Nederlandse ondergeschikte bijzin zijn problematisch voor NT2-leerders met Arabisch als moedertaal?’: voor NT2-leerders met het Arabisch als moedertaal zijn zowel de finale positie van het werkwoord als de positie van het object tussen het subject en het werkwoord problematisch bij het leren van de woordvolgorde in de Nederlandse ondergeschikte bijzin.

Om terug te komen op de tweede centrale vraag ‘wat is hierin de rol van de L1 en van de input in de L2?’: de beschikbare L1-regels kunnen door de sprekers van het Arabisch niet gebruikt worden om de Nederlandse woordvolgorde in ondergeschikte bijzinnen te verwerven. Deze L1-regels bieden voor zowel de positie van het werkwoord als voor de positie van het object onvoldoende informatie. Ook de L2-input die tot de beschikking van de NT2-leerders staat, is niet

bevorderlijk voor verwerving van de grammaticale woordvolgorde van de Nederlandse ondergeschikte bijzin vanwege de meerduidige aard van de L2-input.

De conclusies van dit onderzoek kunnen geplaatst worden het kader van het NT2-onderwijs, wat resulteert in een praktische aanbeveling. Vanwege de meerduidige L2-input, veroorzaakt door de woordvolgorde van de Nederlandse hoofdzin, is het aan te raden om in de expliciete instructie aandacht te besteden aan de plaatsing van het werkwoord en het object. In deze expliciete instructie zal de focus voornamelijk moeten liggen op de verschillen in de woordvolgorde van hoofd- en bijzinnen. Op deze manier kan een aanpak gebaseerd op generatieve grammatica leiden tot een essentiële bijdrage voor het NT2-onderwijs, wat resulteert in doelgerichter en effectiever NT2-onderwijs.

Referenties

- Benmamoun, E. (2017). VSO word order, primarily in Arabic languages. In M. Everaert & H. C. Van Riemsdijk (Eds.), *The Wiley Blackwell Companion to Syntax*, 1–30, Wiley-Blackwell.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2021, February 12). *Hoeveel mensen met een migratieachtergrond wonen in Nederland?* Geraadpleegd op 27 juni 2021, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-mensen-met-een-migratieachtergrond-wonen-in-nederland>
- Cordor, S. P. (1975). Error analysis, interlanguage and second language acquisition. *Language Teaching*, 8(4), 201–218.
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Fender, M. (2008). Arabic literacy development and cross-linguistic effects in subsequent L2 literacy development. In *Learning to read across languages*. 113–136, Routledge.
- Frazier, L. (1987). Syntactic processing: evidence from Dutch. *Natural Language & Linguistic Theory*, 5(4), 519–559.
- Haddad, Y. A. (2012). Raising in Standard Arabic: Backward, forward, and none. In R. Bassiouney & E. G. Katz (Eds.), *Arabic language and linguistics*, 61–78, Georgetown University Press.
- Heydari, P., & Bagheri, M. S. (2012). Error Analysis: Sources of L2 learners' errors. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1583–1589.
- Kupferborg, I., & Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. *Language Awareness*, 5(3–4), 149–165.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19–39.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *Natural approach*. Janus Book Pub Alemany Pr Pergamon Institute.
- Lado, R. (1968). Contrastive linguistics in a mentalistic theory of language learning. In J. E. Alatis (Eds.), *Contrastive linguistics and its pedagogical implications : report of the nineteenth annual round table meeting on linguistics and language studies*, 123–135. Georgetown University.

- MacWhinney, B. (1997). Implicit and explicit processes: Commentary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(2), 277–281.
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2021, May 14). *Moet ik als nieuwkomer inburgeren?* Rijksoverheid.nl, Geraadpleegd op 01 juli 2021, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inburgeren-in-nederland/vraag-en-antwoord/moet-ik-als-nieuwkomer-inburgeren>
- Mohammad, M. A. (2000). *Word Order, Agreement and Pronominalization in Standard and Palestinian Arabic (Current Issues in Linguistic Theory)*. John Benjamins Publishing Company.
- Myles, F. (2014). *Second language acquisition (SLA) research: its significance for learning and teaching issues* | LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Geraadpleegd op 23 juni 2021, van <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/421>
- Parkinson, D. B. (1981). VSO to SVO in Modern Standard Arabic. *Al- 'Arabiyya*, 14(1/2), 24–37.
- Ryding, K. C. (2005). *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic (Reference Grammars)*. Cambridge University Press.
- Sado Al-Jarf, R. (2007). SVO word order errors in English-Arabic translation. *Meta: Journal Des Traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 52(2), 299–308.
- Sheen, R. (1996). The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34(3).
- Slabakova, R. (2013a). What is easy and what is hard to acquire in a second language. *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*, 9(5), 5-28.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2010). Second language acquisition. In N. Schmitt, & M. P. H. Rodgers (Eds.), *An introduction to applied linguistics*, 108–123. Routledge.
- Van de Craats, I. (2002). The role of the mother tongue in second language learning. *Babylonia*, 10(4), 19–22.
- Vermeer, A., & Appel, R. (2003). NT2-onderwijs en onderwijs Nederlands als moedertaal. In R. Appel (Eds.), *De verwerving van het Nederlands als tweede taal*, 80–100, Kluwer.
- Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4(2), 123–130.

- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, 7(2), 133–161.
- White, L., Spada, N., Lightbown, P. M., & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12(4), 416–432.
- Whong, M. (2013). Applied Generative SLA: The need for an agenda and a methodology. In M. Whong, K. H. Gil, & H. Marsden (Eds.), *Universal Grammar and the second language classroom*, 231–247, Springer.

Appendix A Testzinnen AJT en cloze test Aanvaardbaarheidsbeoordelingstaak

Conditie 1: VSO-volgorde met bepaald onderwerp

1. De jongen lacht, omdat heeft verteld de vriend een grap.
2. De auto rijdt hard, omdat is vergeten de vader een afspraak.
3. De kinderen zijn blij, doordat heeft gegeven de juf een snoepje.
4. De keuken ruikt lekker, nadat heeft gebakken de oma een taart.

Conditie 2: VSO-volgorde met onbepaald onderwerp

5. De jongen lacht, omdat heeft verteld een vriend een grap.
6. De auto rijdt hard, omdat is vergeten een vader een afspraak.
7. De kinderen zijn blij, doordat heeft gegeven een juf een snoepje.
8. De keuken ruikt lekker, nadat heeft gebakken een oma een taart.

Conditie 3: SVO-volgorde met bepaald onderwerp

9. De jongen lacht, omdat de vriend heeft verteld een grap.
10. De auto rijdt hard, omdat de vader is vergeten een afspraak.
11. De kinderen zijn blij, doordat de juf heeft gegeven een snoepje.
12. De keuken ruikt lekker, nadat de oma heeft gebakken een taart.

Conditie 4: SVO-volgorde met onbepaald onderwerp

13. De jongen lacht, omdat een vriend heeft verteld een grap.
14. De auto rijdt hard, omdat een vader is vergeten een afspraak.
15. De kinderen zijn blij, doordat een juf heeft gegeven een snoepje.
16. De keuken ruikt lekker, nadat een oma heeft gebakken een taart.

Conditie 5: SOV-volgorde met bepaald onderwerp

17. De jongen lacht, omdat de vriend een grap heeft verteld.
18. De auto rijdt hard, omdat de vader een afspraak is vergeten.
19. De kinderen zijn blij, doordat de juf een snoepje heeft gegeven.
20. De keuken ruikt lekker, nadat de oma een taart heeft gebakken.

Conditie 6: SOV-volgorde met onbepaald onderwerp

21. De jongen lacht, omdat een vriend een grap heeft verteld.
22. De auto rijdt hard, omdat een vader een afspraak is vergeten.
23. De kinderen zijn blij, doordat een juf een snoepje heeft gegeven.
24. De keuken ruikt lekker, nadat een oma een taart heeft gebakken.

Conditie 7: Goed gebruik 'de'

- 25. De vader eet aan een tafel. De tafel is bruin.
- 26. De moeder koopt een auto. De auto is klein.
- 27. De familie kijkt een film. De film duurt lang.
- 28. De jongen gaat op reis. De reis is mooi.

Conditie 8: Goed gebruik 'een'

- 29. De jongen heeft honger. Er is een mand vol appels. Hij eet een appel.
- 30. De oma maakt een wandeling. Ze ziet veel bloemen. Ze plukt een bloem.
- 31. De opa gaat naar de winkel. De winkel heeft veel broeken. Hij koopt een broek.
- 32. De zus loopt buiten. Buiten vliegen veel vogels. Ze ziet een vogel.

Conditie 9: Foutief gebruik 'de'

- 33. De jongen heeft honger. Er is een mand vol appels. Hij eet de appel.
- 34. De oma maakt een wandeling. Ze ziet veel bloemen. Ze plukt de bloem.
- 35. De opa gaat naar de winkel. De winkel heeft veel broeken. Hij koopt de broek.
- 36. De zus loopt buiten. Buiten vliegen veel vogels. Ze ziet de vogel.

Conditie 10: Foutief gebruik 'een'

- 37. De vader eet aan een tafel. Een tafel is bruin.
- 38. De moeder koopt een auto. Een auto is klein.
- 39. De familie kijkt een film. Een film duurt lang.
- 40. De jongen gaat op reis. Een reis is mooi.

Cloze test

Marie en Jan gaan met hun ouders op vakantie. Ze reizen twaalf uur __1__ de auto, want ze __2__ naar Italië. Onderweg naar __3__ camping zien ze bomen, __4__ en rivieren. Op vakantie __5__ ze samen veel leuke __6__. Ze zwemmen in het __7__ en maken een lange __8__. Marie vindt het erg __9__ op vakantie, maar __10__ wil liever naar huis, __11__ hij mist zijn kat. __12__ kat mocht niet mee __13__ vakantie. Na twee weken __14__ de familie weer naar __15__. Marie mist de camping, __16__ Jan is blij dat __17__ zijn kat weer ziet.

Marie en Jan gaan met hun ouders op vakantie. Ze reizen twaalf uur met de auto, want ze gaan naar Italië. Onderweg naar de camping zien ze bomen, bergen en rivieren. Op vakantie doen ze samen veel leuke dingen. Ze zwemmen in het zwembad en maken een lange wandeling. Marie vindt het erg leuk op vakantie, maar Jan wil liever naar huis, want hij mist zijn kat. De kat mocht niet mee op vakantie. Na twee weken gaat de familie weer naar huis. Marie mist de camping, maar Jan is blij dat hij zijn kat weer ziet.

Appendix B Cloze test scores per participant

Tabel 7 toont de cloze test scores per participant per woord, inclusief totaalscore (van de 34).

Participant	Woord																	Totaal
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	26
2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
3	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4
4	2	1	2	0	0	0	2	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	12
5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
7	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
8	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
9	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	3
11	2	2	2	2	2	0	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	29
12	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	0	2	2	1	2	27
13	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
14	2	2	2	0	2	0	2	1	2	1	0	0	2	0	1	1	0	18
15	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	0	2	2	1	1	1	1	26
16	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	1	0	2	0	0	2	0	21

Tabel 7: Cloze test scores per participant per woord, inclusief totaalscore (van de 34)

Appendix C AJT-scores van woordvolgordecondities en fillercondities

Tabel 8 toont de gemiddelde AJT-score van zes woordvolgordecondities voor zowel de beginners- als de gevorderdengroep, evenals de totale groepsgemiddelde per conditie.

Conditie	Groep	Gemiddelde score
1 VSO bepaald	Totaal	64.1
	1	47.5
	2	91.7
2 VSO onbepaald	Totaal	76.6
	1	65.0
	2	95.8
3 SVO bepaald	Totaal	71.9
	1	60.0
	2	91.7
4 SVO onbepaald	Totaal	67.2
	1	55.0
	2	87.5
5 SOV bepaald	Totaal	70.3
	1	67.5
	2	75.0
6 SOV onbepaald	Totaal	62.5
	1	70.0
	2	50.0

Tabel 8: *Gemiddelde score op een schaal van 100 per woordvolgordeconditie, per groep en het groepsgemiddelde per conditie*

Tabel 9 toont de gemiddelde AJT-score van vier fillercondities voor zowel de beginners- als de gevorderdengroep, evenals de totale groepsgemiddelde per conditie.

Conditie	Groep		Gemiddelde score
7 Correct 'de'	Totaal		82.8
	1		80.0
	2		87.5
8 Correct 'een'	Totaal		82.8
	1		77.5
	2		91.7
9 Foutief 'de'	Totaal		39.1
	1		27.5
	2		58.3
10 Foutief 'een'	Totaal		57.8
	1		47.5
	2		75.0

Tabel 9: *Gemiddelde score op een schaal van 100 per fillerconditie, per groep en het groepsgemiddelde per conditie*