

Hoe meet je bewuste taalvaardigheid? Grammaticaal redeneren in de vakken Nederlands, Engels en Duits

G.P.M. Leenders, H.C.J. de Graaff en J.M. van Koppen

Samenvatting

Het talenonderwijs op middelbare scholen in Nederland is weinig gericht op inzicht in taal en taalgebruik (bewuste taalvaardigheid). Leer- en toetsactiviteiten focussen zich voornamelijk op 'het goede antwoord' en niet op de redenering die daaraan vooraf gaat. In deze studie exploreerden we in hoeverre negen vwo 4-leerlingen (15-16 jaar) in hun redeneren impliciete dan wel expliciete kennis benutten. Hierbij werden grammaticali-teitsbeoordelingen en ontleedopgaven bij het Nederlands, het Engels en het Duits ingezet. Leerlingen kregen een 30 minuten durende schriftelijke taak, waarna ze mondeling per opgave uitlegden hoe ze tot hun antwoord waren gekomen (stimulated recall). Uit de verbatim uitgewerkte sessies werden tekstfragmenten geselecteerd waarmee het type en de herkomst van de gebruikte kennis met behulp van een codeerschema vastgesteld kon worden. Uit die analyse bleek dat de leerlingen bij de grammaticali-teitsbeoordelingen voornamelijk impliciete kennis gebruikten (o.a. taalgevoel), terwijl ze bij de ontleedopgaven, ongeacht de doeltaal, voornamelijk expliciete kennis inzetten (d.w.z. aangeleerde kennis en/of ezelsbruggetjes). Bij de Engelse en Duitse opgaven werd kennis vanuit het Nederlands benut, terwijl dat andersom niet het geval was. In vervolg op deze studie zullen grammaticali-teitsbeoordelingen ingezet worden ter evaluatie van taaloverstijgende lessenseries bij de vakken Nederlands, Engels en Duits.

Kernwoorden: Bewuste taalvaardigheid, grammaticali-teitsbeoordelingen (GJT's), ontleedopgaven, stimulated recall, impliciete en expliciete (grammaticale) kennis

1. Inleiding

Van leerlingen wordt doorgaans verwacht dat zij zich voegen naar de (school-)taalnorm, zonder gebruik te maken van hun eigen taalgevoel of wat andere taalgebruikers om hen heen doen (taalwerkelijkheid) (Wijnands & Echten, 2019). Als gevolg daarvan ondervind ik als docent Nederlands, bijvoorbeeld bij redkundige ontleding, dat ze 'domweg' de aangeleerde ezelsbruggetjes toepassen (o.a. wie/wat + persoonsvorm = onderwerp) in plaats van zich bewust te worden van hoe (hun) taal in elkaar zit. Ook uit onderzoek blijkt dat veel leerlingen geen diepgaand begrip van grammatica verwerven en ze over het algemeen niet in staat lijken te redeneren over grammaticale problemen (Van Rijt et al., 2020). De leerlingen lijken slechts gefocust op het resultaat van de ontleding in termen van 'goed' en 'fout' (Coppen, 2009) en nemen regelmatig niet eens de tijd om te begrijpen wat de bevroegde zin betekent. Zo kan het voorkomen dat het zinsdeel 'de vaas' in 'Jan brak de vaas.' als gevolg van het hierboven genoemde ezelsbruggetje (wie/wat + brak?) als onderwerp wordt ontleed, terwijl een leerling vanuit de betekenis van de zin echt wel begrijpt dat de vaas (lijdend voorwerp) gebroken wordt door Jan (onderwerp) en niet andersom.

Deze 'problematiek' beperkt zich echter niet tot het schoolvak Nederlands. Ook bij de moderne vreemde talen lijken leerlingen vooral gefocust op het resultaat en wordt de zin 'Ik wacht op de bus.' door hen bijvoorbeeld letterlijk vertaald met 'Ich warte auf dem Bus' (alsof het laatste deel een plaatsbepaling betreft), in plaats van het meer figuurlijke 'auf den Bus' (lijdend voorwerp). Met betrekking tot de moderne vreemde talen is men het er inmiddels over eens dat het contextrijke *Focus on form* (aandacht voor de formele aspecten van taal d.w.z. inclusief

betekenis, logica en communicatieve functie) bevorderlijker is voor taalverwerving dan het contextarme *Focus on forms* (alleen aandacht voor uiterlijke vormkwesties, bijvoorbeeld aan de hand van rijtjes vervoegingen of ezelsbruggetjes) (Sheen, 2002). Toch blijkt die contextarme aanpak hardnekkig geworteld te zijn in zowel het schoolvak Nederlands, als het vreemdetalenonderwijs (Coppen, 2009). De kennis die leerlingen hierbij opdoen lijkt geen ander praktisch nut te hebben dan het behalen van een goed cijfer op de toets. Dat heeft met taalwerkelijkheid en taalgevoel niets te maken.

Neijt et al. (2016) stelden vast dat een vergelijkbare, contextrijke opvatting nog niet is doorgedrongen in het talenonderwijs op middelbare scholen. Zij introduceerden bewuste geletterdheid, die uiteenvalt in bewuste taalvaardigheid en bewuste literaire competentie. Hierbij gaat het niet uitsluitend om 'het goede antwoord', maar voornamelijk om de redenering die daaraan voorafgaat. Bewuste taalvaardigheid, dat ook het domein van grammaticale kennis omvat, wordt door Neijt et al. omschreven als "*een vaardigheid die steunt op kennis en inzicht in taal en taalgebruik*" (2016, p. 90). Internationaal staat deze opvatting bekend onder de term 'Language Awareness', door Carter omschreven als "*the development in learners of an enhanced consciousness of and sensitivity to the forms of functions of language*" (2003, p.64). Deze opvatting benadrukt het belang van het benutten van expliciete kennis, zodanig dat de reeds aanwezige impliciete kennis ermee onderbouwd kan worden.

Bewuste taalvaardigheid zou in principe taaloverstijgend moeten zijn. Dat pleit voor een taaloverstijgende invulling van het talenonderwijs waarin dwarsverbanden tussen talen een belangrijke rol in gaan nemen. Verschillende studies laten de meerwaarde zien van het benadrukken van die dwarsverbanden (o.a. Lightbown & Spada, 2000; White, Munoz, & Collins, 2007; Spada & Lightbown, 2008; Ammar et al., 2010; White & Horst, 2012; McManus & Marsden, 2017). In deze studies wordt bijvoorbeeld aangetoond dat expliciete kennis van de overeenkomsten en verschillen tussen talen de gevoeligheid

voor de vormen en functies van taal vergroot.

De invulling van het talenonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs geschiedt op basis van de sinds 2006 onveranderde kerndoelen (Projectgroep Onderbouw-VO, 2006). Deze doelen werden nader geconcretiseerd voor het schoolvak Nederlands (De Boer, 2007) en de moderne vreemde talen (Trimbos, 2007). Wat grammatica betreft, worden vooral instrumentele doelen beschreven. Zo wordt voor het Nederlands het ondersteunen van andere taalvaardigheden genoemd (bijvoorbeeld schrijven en spreken), maar ook het vergemakkelijken van het leren van moderne vreemde talen (De Boer, 2007). Voor de moderne vreemde talen gaat het slechts om het verwerven van 'praktische gebruiksregels' en 'eenvoudige montagehandelingen' (Trimbos, 2007, p.25).

In het Referentiekader Taal (2009) en de eindtermen (Bonset et al., 2007) wordt alleen gesproken van de beheersing van enkele grammaticale termen ten dienste van correct taalgebruik (*grammaticaal correcte zinnen*). Zo ook in het bovenbouw materiaal van *Nieuw Nederlands* (2019) waarin grammatica slechts aan bod komt in het hoofdstuk formuleren, waar het in het onderbouwmateriaal nog twee paragrafen in elk hoofdstuk beslaat. Coppen stelt dat zelfs met die beperkte doelstelling van het streven naar de beheersing van een taalnorm de reflectie op de taalvorm vanuit het eigen taalgevoel nog de aangewezen weg is, omdat de taalnorm alleen problematisch is waar hij afwijkt van het natuurlijke taalgevoel (2010).

Wanneer je ondersteuning van onder meer het leren van moderne vreemde talen tot doel stelt van het domein grammatica binnen het schoolvak Nederlands, zoals in de kerndoelen vermeld staat, verwacht je dat dat domein daar goed op wordt afgestemd. Dat blijkt echter niet zo te zijn. Tordoer en Damhuis constateerden in 1982 al, dat beginnende leerders meer belang hadden bij kennis van woordsoorten dan van zinsdelen, dat er per taal voor hetzelfde concept verschillende termen werden gebruikt, dat concepten niet op hetzelfde moment (soms niet eens in hetzelfde leerjaar) werden aangeboden en ook dat de

didactische aanpak verschilde. Later stelden Hendrix en Hulshof vast dat er nog steeds te veel leerstof in afzonderlijke vakken werd gegeven (1999) en ook Bonset en Hoogeveen spraken in 2010 nog van ‘kortsluiting’ in plaats van ‘aansluiting’ tussen de verschillende talen.

Met betrekking tot de ondersteunende rol van het grammaticaonderwijs bij andere taalvaardigheden stelde Hillocks in zijn meta-analyse met betrekking tot schrijfvaardigheid in 1986 vast dat leerlingen niet beter gaan schrijven door traditioneel grammaticaonderwijs. Zijn bevindingen hebben echter niet geleid tot wezenlijke veranderingen in de invulling van het grammaticaonderwijs. In 2007 trokken Graham en Perin op basis van hun meta-analyse namelijk dezelfde conclusie. Bonset en Hoogeveen concludeerden dan ook dat elke vorm van empirisch bewijs voor deze ondersteunende rol van de traditionele invulling van grammaticaonderwijs nog ontbreekt (2010).

In de discussie rond grammaticaonderwijs trekken docenten soms op basis van onderzoeken als dat van Piggott (2019) de conclusie dat het onderdeel grammatica uit de curricula van de (moderne vreemde) talen geschrapt zou kunnen worden. Maar, zoals Coppen meermaals aan de orde stelde (o.a. 2009; 2010), gaat men er dan aan voorbij dat de traditionele (geïsoleerde) invulling van het grammaticaonderwijs weleens de oorzaak zou kunnen zijn van het veelal uitblijven van de geclaimde positieve effecten (Leenders, 2020). In deze traditionele invulling ontbreekt het namelijk aan taaloverstijgende afstemming (Leenders, 2020) en inbedding in het overige taalvaardigheidsonderwijs (Van de Gein, 1991; Van Rijjt & Coppen, 2017; Van Gelderen, 2010).

In een alternatieve, meer contextrijke invulling van het grammaticaonderwijs blijkt er echter wél transfer naar andere taalvaardigheden en talen op te treden. Myhill et al. (2012) rapporteerden bijvoorbeeld aanzienlijk positieve transfereffecten van geïntegreerd grammaticaonderwijs op schrijfvaardigheid en metalinguïstische kennis. In de onderzochte schrijfvaardigheidslessen lag de focus op de effecten van grammaticale

keuzes en het construeren van betekenis. McManus en Marsden (2017) toonden op hun beurt positieve transfereffecten aan van grammaticaonderwijs op de lees- en luistervaardigheid in een tweede taal, in dit geval Frans bij Engelstaligen. In de onderzochte aanpak werd er een expliciete koppeling gelegd tussen grammaticale structuren in het Engels (L1) en het Frans (L2). Die koppeling had een positief effect op de snelheid en nauwkeurigheid waarmee de gelezen of beluisterde grammaticale structuur in de tweede taal werd verwerkt.

Al met al is het duidelijk dat er een discrepantie bestaat tussen wat het grammaticacurriculum beoogt en wat het daadwerkelijk bereikt (Van Rijjt & Coppen, 2017; Van Rijjt et al., 2020). Er is bij docenten en leerlingen behoefte aan grammaticaonderwijs dat de balans doet verschuiven van gesimplificeerde regelkennis naar inzicht, begrip en toepassing (Neijt et al., 2016) en grammaticaal redeneren en reflectief denken stimuleert (Coppen, 2011). Kortom, een invulling waarmee leerlingen het praktisch nut van grammaticaonderwijs ervaren en waarin een grotere rol is weggelegd voor het taalgevoel en de taalwerkelijkheid. Er zou in die invulling zowel aandacht geschonken moeten worden aan de *semantic focus*, aandacht voor de betekenis van de taaluiting, als aan de *syntactic focus*, de focus op de taalnorm met de bijbehorende regels (Van Rijjt et al., 2019). Eén van de uitdagingen voor docenten daarbij is het gebrek aan daartoe aangepast les- en toetsmateriaal (Leenders, 2019). Dat materiaal zou zich bijvoorbeeld in navolging van Coppen (2011) meer kunnen richten op ‘voelen’, ‘vatten’ en ‘verwerken’. Deze manier van werken zorgt ervoor dat leerlingen de bevraagde taalkwestie zowel aan hun taalgevoel en de taalwerkelijkheid (voelen en vatten), als aan de (school-)taalnorm (verwerken) relateren, waarmee hun reflectieve vermogen gestimuleerd wordt. Belangrijker dan het vinden van het ‘goede antwoord’ wordt dan de redenering die tot dat ‘goede’ antwoord leidt, (Neijt et al., 2016), waarbij leerlingen leren dat er soms meer goede antwoorden zijn, afhankelijk van de context die bepaalt welke van die goede antwoorden het optimale antwoord is.

Grammaticale analyse begint namelijk met het zien van delen en samenhang (Coppen, 2009). Mogelijk kan grammaticaonderwijs op zulke leest wél bijdragen aan bewuste taalvaardigheid, in het Nederlands én de moderne vreemde talen.

De voorliggende studie maakt deel uit van een promotietraject voor eerstegraadsdocenten in de alfavakken (Dudoc-Alfa). Dat traject voorziet in een studie naar de effecten van contrastiefgrammatische (taaloverstijgende) lessenreeksen voor het Nederlands, het Engels en het Duits op de bewuste taalvaardigheid in deze talen via (quasi) experimentele studies.

Nadat in de eerste deelstudie onder andere werd vastgesteld welke concepten docenten nuttig achtten voor het Nederlands, het Engels en het Duits (Leenders, 2019), staat in deze studie het grammaticaal redeneren van leerlingen bij een van die concepten centraal, namelijk grammaticale functie. Dit concept omvat de grammaticale relaties van zinsdelen met andere zinsdelen binnen een zin of tussen zinnen en resulteert in termen als onderwerp, lijdend voorwerp en bijwoordelijke bijzin.

2. Theoretisch kader

Binnen dit onderdeel zoomen we eerst in op de typen kennis die bij grammaticaal redeneren kunnen worden onderscheiden (§2.1), dan bekijken we hoe de overdraagbaarheid ervan kan worden vastgesteld (§2.2). Vervolgens beschrijven we twee typen opgaven waarmee het grammaticaal redeneren gestimuleerd kan worden: grammaticaliteitsbeoordelingen (§2.3) en ontleedopgaven (§2.4) en sluiten we af met de onderzoeksvragen (§2.5).

2.1 impliciete en expliciete kennis van taal

Bowles definieert impliciete kennis op basis van R. Ellis (2005) als “(...) *intuitive, procedural, automatic, variable in a limited and systematic way, and available in fluent, spontaneous language use. Implicit knowledge cannot be verbalized*” (2011, p. 251). Ullman (2016) stelt dat impliciete kennis niet kan worden gereconstrueerd, maar het volgende illustreert hoe dit type kennis toch tot uiting

kan komen. Wanneer je een kleuter vraagt hoe je het meervoud van een woord in het Engels (L1) vormt en ze zegt dat ze het niet weet; vraag haar dan eens ‘Hier heb je een appel (apple) en hier nog een appel, hoeveel heb je er nu?’ en ze is in staat om te antwoorden ‘twee appels (two apples)’ (voorbeeld naar N. Ellis, 2008, p.1).

Expliciete kennis definieert Bowles als “*conscious, declarative, highly variable, and only accessible through controlled processing. Therefore, explicit knowledge is largely unavailable in spontaneous language use, although learners can rely on it for monitoring in planned language use. Explicit knowledge can be verbalized, therefore entailing at least some degree of metalinguistic knowledge.*” (2011, p. 251-152). Dit type kennis illustreert N. Ellis als volgt. Wanneer je een ouder kind vraagt hoe ze het meervoud van een woord in Engels vormt, zal ze in staat zijn om te antwoorden ‘voeg een -s toe’ doordat ze geobserveerd heeft dat anderen op deze manier meervoudsvormen vormen (voorbeeld naar N. Ellis, 2008, p.4).

Hoewel impliciete en expliciete kennis centrale begrippen vormen bij het verwerven van een taal is hun precieze rol en onderlinge relatie onopgehelderd (Gutiérrez, 2013). Wel is duidelijk dat expliciete kennis kan bijdragen aan het oplossen van talige problemen wanneer impliciete kennis niet voldoende is (N. Ellis, 2005). Ook lijkt expliciete kennis onontbeerlijk bij de bewuste correcte productie van taal (R. Ellis, 2009).

2.2 Overdraagbaarheid van grammaticale kennis

Uit vele studies komt naar voren dat grammaticale kennis van de ene taal naar een andere taal kan worden overgedragen (Jarvis & Pavlenko, 2008). Hierin worden voornamelijk de verschillen onderzocht tussen moedertaalleerders (L1) van een taal en zij die die taal als tweede taal (L2) leerden. Daar waar de structuren in de twee talen verschillen, valt deze zogeheten *forward language transfer* (van de L1 naar de L2) op (Selinker, 1969). Zo toonde Zobl (1992) in zijn onderzoek *negative language transfer* aan. Tweedetaalverwerwers bleken ongrammati-

cale zinnen in de tweede taal minder snel af te wijzen dan moedertaalsprekers van die taal. Op basis van deze bevinding kan bijvoorbeeld verklaard worden waarom een Nederlandse leerling de ongrammaticale woordvolgorde in “*I heard that he not could come.” eerder (ten onrechte) goedkeurt, dan een leerling met het Engels als moedertaal. De verklaring hiervoor schuilt namelijk in zijn moedertaal (het Nederlands) waarin de bevraagde woordvolgorde wél grammaticaal is (“Ik hoorde dat hij niet kon komen”). Bovendien constateerde Zobl (1992) dat tweedetaalverwerwers grammaticale zinnen eerder afwijzen dan moedertaalsprekers.

In 2020 toonden Bell et al. aan dat leerlingen zelden spontaan kennis overdroegen vanuit hun moedertaal. In de gevallen waarin ze dit wel deden, werd er vrijwel nooit een expliciete regel gerapporteerd. Bovendien bleken leerlingen zich vaak niet bewust van het feit dat ze zich op moedertaalkennis baseerden, waardoor *negative transfer* optrad wanneer in de L2 van de L1 verschilden. Ammar et al. (2010) toonden aan dat een interventie waarin de overeenkomsten en verschillen tussen de L1 en L2 geëxpliciteerd werden, erin slaagde deze *negative transfer* te voorkomen. Ze concludeerden dat leerlingen na het volgen van de interventie minder fouten maakten bij de grammaticaliteitsoordelen in de L2, wat pleit voor een taaloverstijgende aanpak van het grammaticaonderwijs.

Bijna alle studies naar taaltransfer onderzochten de invloed van de L1 op de L2, maar ook *backward language transfer* (van de L2 naar de L1) komt voor (Kecskes & Papp, 2000; Cook, 2003). Su (2001) toonde aan dat de mate van *backward language transfer* samenhangt met het beheersingsniveau van de L2: hoe hoger het niveau, hoe vaker grammaticale kennis van de L2 wordt overgedragen naar de L1. De vraag is daarbij wel of die overdracht bewust of onbewust plaatsvindt. Jarvis en Pavlenko (2018) merken op dat dat nog niet eerder werd vastgesteld.

Bij het leren van een derde taal (L3) toont onderzoek aan dat in plaats van grammaticale kennis vanuit de L1, veelal kennis vanuit de L2 naar de L3 wordt overgedragen. Bardel en Falk (2007) toonden bijvoorbeeld aan dat de

woordvolgorde van de L2 werd getransfereerd wanneer die aansloot bij de volgorde van de L3, maar ook wanneer die hiervan afweek. Zelfs als in die gevallen de woordvolgorde van de L1 en de L3 volledig overeenkwam. De gedachte achter deze dominante invloed van de L2 is als volgt: formeel aangeleerde talen hebben veel meer met elkaar gemeen dan met de moedertaal. Leerlingen hebben bijvoorbeeld meer expliciete kennis van formeel aangeleerde talen, dan van hun moedertaal. Falk et al. (2015) toonden in het kader daarvan voor de plaatsing van bijvoeglijke naamwoorden aan dat het vergroten van expliciete kennis van de moedertaal onterechte overdracht van L2-kennis kon voorkomen.

2.3 Grammaticaliteitsbeoordelingen

In *Grammatical judgement tasks* (GJT's) legt men een aantal (on-)grammaticale zinnen voor met de vraag of ze welgevormd zijn of niet (R. Ellis, 1991). Eerst moeten leerlingen snappen wat er staat, een verwerkingshandeling die R. Ellis *semantic processing* (semantische verwerking) noemt (2004, p. 256). Vervolgens moeten leerlingen vaststellen of er iets (on-)grammaticaal is aan een zin waarbij ze gebruikmaken van de verwerkingshandeling *noticing* (opmerken) (R. Ellis, 2004, p. 256).

Grammaticaliteitsbeoordelingen kunnen worden aangevuld met een of meer van de volgende taken: (a) de fout herkennen, (b) de fout corrigeren, of (c) de overtreden regel benoemen. Bij taak (a) zal impliciete kennis in veel gevallen volstaan, terwijl taak (b) voornamelijk expliciete kennis vereist (R. Ellis, 2004). De uitvoering van taak (c) is uitsluitend mogelijk op basis van expliciete kennis (R. Ellis, 2009). Taak c vereist een derde verwerkingshandeling die R. Ellis *reflecting* (reflecteren) noemt (2004, p. 256). Dat omvat het identificeren van wat onjuist is en het bepalen waarom dat onjuist is. Het is volgens Loewen bij GJT's belangrijk om de aard van de gebruikte taalkennis te bevragen, omdat anders de derde verwerkingshandeling (reflecteren) onvoldoende gestimuleerd wordt, terwijl juist die handeling een dieper inzicht in de taal toetst (2009). Dat pleit voor het toevoegen van taak c. Docenten kunnen zo

inzicht verkrijgen in het redeneerproces en de ‘mate van het bewustzijn’ van de leerlingen, waardoor ze hen beter kunnen begeleiden en hun antwoorden beter kunnen beoordelen.

Al decennialang worden GJT’s gebruikt in tweedetaalverwervingsonderzoek als maatstaf voor het taalkundig vermogen van leerlingen in een tweede taal. Veel onderzoekers (o.a. Bard, Robertson, & Sorace, 1996; Birdsong, 1989; Hedgcock, 1993; Loewen, 2009) zijn het erover eens dat GJT’s een prestatie maatstaf zijn voor de taalvaardigheden van tweedetaalverwerwers. Tot op heden worden ze echter in onderzoek en het onderwijs in de eerste taal niet ingezet, hoewel ze het beheersingsniveau van structuren die in de eigen (spontane) productie van leerlingen maar zelden voorkomen inzichtelijk kunnen maken (R. Ellis, 1991) en ze gemakkelijk voor grote aantallen leerlingen beoordeeld kunnen worden. In het schoolvak Nederlands is het gebruikelijker deze structuurkennis aan te leren en te toetsen aan de hand van ontleedopgaven.

2.4 Ontleedopgaven

Ondanks de sterke (inter-)nationale kritiek over de inhoud (Fontich & Camps, 2014) en de didactiek (Locke, 2010) van het L1-grammaticaonderwijs, behoort het redkundig ontleden al sinds 1810 tot de kern van het curriculum van het Nederlands (Hulshof, 2014). Deze vorm van structuuranalyse, waarbij de zin in zinsdelen moet worden verdeeld, wordt bij Nederlands onderwezen en getoetst omdat het inzicht zou verschaffen in de grammaticale taalvaardigheid van leerlingen. In onderzoek en in het moderne vreemdetalenonderwijs zijn ontleedopgaven echter ongebruikelijk.

Ontleedopgaven zijn gemakkelijk na te kijken omdat gesuggereerd wordt dat taal “een netjes in elkaar gezette puzzel is met een eenduidige structuur” (Coppen, 2010, p. 26). Dat is echter schijn. Het probleem is dat de hiervoor aangeleerde ezelsbruggetjes gericht zijn op een benoemingsresultaat en niet op het leren van de manipulatie zelf (Coppen, 2009). “Taalanalyse is in de kern een rommelig probleem: er is lang niet altijd een eenduidig antwoord [...] en het is op voorhand onduidelijk welke informatie aan het vinden van de oplossing bijdraagt” (Coppen 2010,

p. 27). In het oefen- en toetsmateriaal komen slechts zinnen voor die met behulp van het juiste ezelsbruggetje correct ontleed kunnen worden. Leerlingen en leraren worden zodoende niet geconfronteerd met zinnen waarbij de vuistregels niet werken. Wanneer je echter een willekeurige roman openslaat, zul je veel zinnen tegenkomen die met behulp van de aangeleerde ezelsbruggetjes niet redkundig te ontleden zijn. Het grammaticale inzicht van leerlingen gaat dan ook niet veel verder dan het kunnen benoemen van een zinsdeel (Coppen, 2011).

2.5 Onderzoeksvragen

Van ontleedopgaven, die uitsluitend in het schoolvak Nederlands worden benut, is nog niet eerder vastgesteld in hoeverre men impliciete en expliciete kennis gebruikt. Voor grammaticaleiteitsbeoordelingen (GJT’s) is dit wel vastgesteld in tweedetaalverwervingsonderzoek (o.a. R. Ellis 1991; 2005), maar nog niet in de context van moedertalen. We hebben in dit onderzoek gekozen voor een combinatie van beide typen opgaven omdat ze mogelijk verschillende soorten kennis bloot kunnen leggen en ons daarmee inzicht verschaffen in het type opgave dat we in vervolgonderzoek kunnen gebruiken om bewuste taalvaardigheid mee te meten. Zodoende werd in de voorliggende studie het grammaticaal redeneren van leerlingen onderzocht met behulp van zowel grammaticaleiteitsbeoordelingen als ontleedopgaven in het Nederlands (L1), Engels (L2) en Duits (L3). Hierbij stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

1a) In hoeverre doen leerlingen een beroep op impliciete dan wel expliciete kennis bij grammaticaleiteitsbeoordelingen?

1b) In hoeverre doen leerlingen een beroep op impliciete dan wel expliciete kennis bij ontleedopgaven?

2) Naar welk vak (Nederlands, Engels Duits) is de gerapporteerde expliciete kennis terug te voeren?

3. Methode

3.1 Deelnemers

De exploratieve studie werd onder schooltijd

(in keuzewerktijdblokken) uitgevoerd op een middelgrote cultuurprofielschool in het midden van Nederland, waar leerlingen hun vmbo(tl)-, havo-, atheneum- of gymnasiumdiploma kunnen behalen. Aan de studie namen negen vwo 4-leerlingen van 15 of 16 jaar oud deel. De leerlingen, twee jongens en zeven meisjes, hadden elk een vakkenpakket gekozen met naast de verplichte talen Nederlands en Engels, Duits als vreemde taal. In tabel 1 zijn hun rapportcijfers voor deze vakken opgenomen in het jaar van afname. We achten hen hiermee voldoende representatief voor de doelgroep. Nederlands is hun moedertaal, Engels leerden ze vanaf de basisschool en Duits vanaf de tweede klas. De schoolleiding, de leerlingen en hun ouders zijn van tevoren geïnformeerd over de aard en opzet van de studie en hebben toestemming gegeven voor hun deelname. De studie is goedgekeurd door de Ethische ToetsingsCommissie Linguïstiek van de UU.

3.2 Taak

Met de ontworpen taak, bestaande uit grammaticaliteitsbeoordelingen en ontleedopgaven, werd het inzicht van de leerlingen in het concept *grammaticale functie* getoetst. Dit concept wordt in vwo 1-4 onderwezen en behoort tot de drie concepten die docenten Nederlands, Engels en Duits nuttig achten voor hun eigen lespraktijk (Leenders, 2019). Er werden om dit concept te testen (foutief-) beknopte bijzinnen, syntactisch-ambigue zinnen en samengestelde zinnen gebruikt.

De (foutief-)beknopte bijzinnen werden getoetst met behulp van twee opgaven per taal, zes in totaal. Leerlingen beoordeelden per opgave de grammaticaliteit van vier zinnen. De ene opgave bestond uit drie juiste en één onjuiste zin als afleider en de andere

opgave uit drie onjuiste en één juiste zin (zie Figuur 1). In de onjuiste zinnen werd de schoolnorm geschonden die stelt dat “*het ‘denkbeeldige’ onderwerp van een beknopte bijwoordelijke overeen moet komen met het onderwerp van de hoofdzin, omdat de zin anders ongrammaticaal is*” (Nieuw Nederlands, 2019, p. 241).

De syntactisch-ambigue zinnen werden eveneens getoetst met behulp van twee opgaven per taal (zes in totaal) bestaande uit vier contexten (in de vorm van afbeeldingen). In dit type grammaticaliteitsbeoordelingen beoordeelden de leerlingen welke context(en) in overeenstemming was/waren met de gegeven zin (of juist daarvan afweken). In figuur 2 is van dit type opgave een voorbeeld opgenomen.

De samengestelde zinnen werden getoetst met behulp van één ontleedopgave per taal. In totaal ontleedden leerlingen drie zinnen redkundig (zie Figuur 3). Hoewel er veel kritiek is op ontleedopgaven (o.a. Fontich & Camps, 2014) zijn leerlingen dit type opgaven gewend voor het Nederlands en maakt het een vergelijking met grammaticaliteitsbeoordelingen mogelijk. We hopen hiermee inzicht te verkrijgen in de overdracht van expliciete kennis.

Het uitgangspunt van de taak was dat leerlingen gebruik konden maken van impliciete kennis, expliciete kennis of een combinatie daarvan. De taak is in zijn geheel opgenomen in de appendix.

3.3 Procedure

Alle leerlingen kregen voorafgaand aan de test dezelfde introductie (zie Appendix). Zowel de eerste auteur als de leerlingen maakten aantekeningen tijdens de afname. Nadat de opgaven gemaakt waren, rapporteerden de leerlingen op basis van hun aan-

Welke van de antwoordopties is/zijn grammaticaal incorrect? Zet een kruisje voor alle antwoordopties waarin het onderstreepte deel volgens jou grammaticaal incorrect is.

- 1. Kijkend uit het raam viel plotseling een dakpan naar beneden.
- 2. Dronken bracht de politie de man naar het hoofdbureau.
- 3. Wij brengen onze opa naar zijn laatste rustplaats, na te zijn overleden op 1 januari jongstleden.
- 4. Verdiept in zijn boek, merkte hij mijn binnenkomst niet op.

Figuur 1. Voorbeeldopgave grammaticaliteitsbeoordeling (foutief-)beknopte bijzinnen.

Tabel 1

Gemiddelden (rapportcijfers) per leerling uitgesplitst voor de verschillende talen

	Nederlands	Engels	Duits	Totalen per leerling
Nina	8.7	8.1	9.3	8.7
Gijs	7.2	6.5	5.7	6.5
Sanne	7.6	8.1	8.7	8.1
Esther	6.6	6.8	6.9	6.7
Kim	6.3	6.5	6.8	6.5
Pleun	6.6	6.0	5.9	6.2
Fleur	5.8	6.6	5.8	6.1
Tom	6.8	6.8	6.9	6.8
Renske	7.1	7.1	7.9	7.4
Totalen per taal	7.0	6.9	7.1	7.0

Tabel 2

Codeerschema type en herkomst van de gebruikte kennis

Type	Herkomst	Voorbeeld
A. Impliciet		<i>"(...) door te kijken of het goed klinkt, goed voelt"</i>
B. Expliciet	a) Opgedaan bij Nederlands	<i>"(...) onderwerp is eh wie wat en dan de persoonsvorm"</i>
	1) Taalspecifiek a) Opgedaan bij Engels	<i>"Ja, want bij Engels dat eh wist ik nog een regeltje, is dat het dan de tijds- bepaling achteraan de zin moet staan."</i>
	c) Opgedaan bij Duits	<i>"Lijdend voorwerp was eh vierde naamval."</i>
	a) Opgedaan bij Nederlands	<i>"Ja, hier moest ik wel denken aan ook de Nederlands les van dat (...) Ja als je dan hebt zowel dan, dan moet het, dan moet de persoonsvorm enkelvoud zijn dus...Het hoeft niet meervoud te zijn. Dus dan wist ik dus dat ze. Ja dus ook gewoon allebei kunnen springen."</i>
2) Overgedragen	b) Opgedaan bij Engels	<i>"Euhm Max zegt tegen zijn broer daar staat Kim die je niet leuk vindt. Euh, eerst twijfelde ik een beetje want ik dacht net als bij Engels van omdat er dan geen komma staat dat er dan, daar staat Kim die je niet leuk vindt, dus alleen dus dat meisje die hem niet leuk vindt."</i>
	c) Opgedaan bij Duits	-

Noot. Er werd in het redeneren van de leerlingen geen voorbeeld gevonden van overgedragen kennis vanuit het Duits, vandaar dat er voor deze categorie geen voorbeeld werd opgenomen.

tekeningen mondeling hoe ze tot hun antwoorden waren gekomen. Deze zogenoemde *stimulated recallmethode* wordt in Lyle (2003) omschreven als *"(...) a valuable*

mechanism for linking Naturalistic Decision Making and cognitive processes, without resorting to simulation" (p. 873). De methode verschaft inzicht in de kennis waar tijdens

de taakuitvoering gebruik van werd gemaakt (Gass & Mackey, 2007). De sessies werden in overeenstemming met de aanbevelingen voor *stimulated recallonderzoek* van Gass en Mackey (2007) uitgevoerd. Zo volgden de *stimulated recallsessies* bijvoorbeeld direct op de taakuitvoering.

De tijd die leerlingen voor de vijftien (6+6+3) opgaven gebruikten, varieerde van 15 – 32 minuten. De lengte van de *stimulated recallsessies* die werden opgenomen met behulp van een audio-recorder varieerde van 13 minuten tot 24 minuten.

3.4 Analyse

De audiobestanden werden verbatim uitgeschreven door de eerste auteur. Voor twee at random geselecteerde transcripten werden vervolgens door twee beoordelaars afzonderlijk uitspraken geselecteerd die inzicht verschaffen in het redeneren van de twee leerlingen. In deze fase kon voor hen bij elke opgave minimaal één sequentie (eenheid van betekenis) worden geselecteerd die hun redenering illustreerde (zie Figuur 4).

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheidsanalyse voor het selecteren van sequenties leverde een waarde op van $K=.789$, die als voldoende tot goed kan worden beschouwd (Landis & Koch, 1977). De verschillen werden besproken totdat overeenstemming werd bereikt. Wegens de hoge mate van initiële overeenstemming werd besloten de sequenties in de overige transcripten door één beoordelaar te laten selecteren.

Voor de twee transcripten met de gemarkeerde sequenties werd door dezelfde twee beoordelaars het type kennis waarop de redenering gebaseerd was (A. impliciet en B. expliciet) gecodeerd aan de hand van de definities van Bowles (2011) en de voorbeelden van N. Ellis (2008) (zie §2.1). Op basis van een mondeling overeengekomen definiëring hebben we enkele proefcoderingen gedaan waarbij een sequentie als expliciet werd gecodeerd wanneer er een regel werd gerapporteerd (bijvoorbeeld *“De persoonsvorm is eh de tijd veranderen in de zin of eh de zin vragend maken.”*) en als impliciet wanneer leerlingen in plaats daarvan refereerden aan hun taalgevoel (*“Ja, als het goed voelt, kruis*

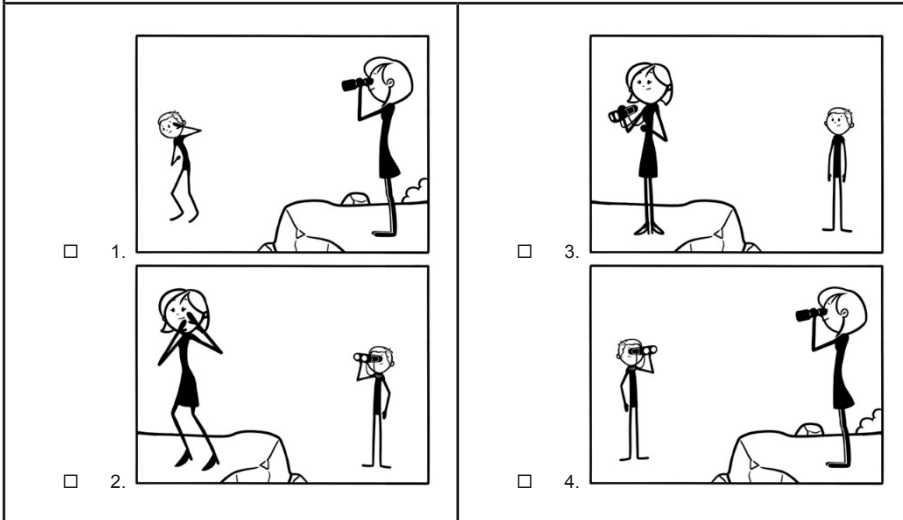
ik hem aan en anders niet”) of de taalwerkelijkheid (*“Eh dat vond ik heel erg, ja dat was eigenlijk gewoon een Nederlandse zin in het Duits gezet”*). De aantekeningen van zowel de eerste auteur als van de leerlingen werden ter ondersteuning gebruikt bij de analyse van de gerapporteerde redeneringen. Op basis van deze analyse kon een voorlopig codeerschema opgesteld worden met daarin onderscheid tussen impliciete en expliciete kennis. Beide typen kennis werden voorzien van een voorbeeld uit de data.

In de volgende fase werden twee nieuwe beoordelaars getraind aan de hand van een gemarkeerd transcript en werd het codeerschema aangevuld met de herkomst van de expliciete kennis waarop het redeneren gebaseerd was (B1. Taalspecifieke kennis opgedaan bij Nederlands (B1a), bij Engels (B1b) of bij Duits (B1c) en B2. Overgedragen kennis opgedaan bij Nederlands (B2a), bij Engels (B2b) of bij Duits (B2c)). De herkomst van de sequentie werd, in navolging van Bell et al. (2020) vastgesteld aan de hand van referenties naar de taal waar de kennis werd opgedaan (*“Ja, hier moest ik wel denken aan ook de Nederlands les (...)”*). Omdat sommige gerapporteerde regels slechts bij één van de vakken aangeleerd worden, kon ook van deze sequenties de herkomst worden vastgesteld wanneer leerlingen niet refereerden aan de taal waar deze kennis werd opgedaan (*“Dus in plaats van ‘in dem’ ‘in der’ qua naamval”*). Elke categorie werd voorzien van een voorbeelduitspraak (zie Tabel 2). De laatste regel in Figuur 4 werd bijvoorbeeld gecodeerd als B1a (expliciet, taalspecifiek en opgedaan bij Nederlands).

Op basis van het codeerschema codeerden de twee beoordelaars elk twee nieuwe gemarkeerde transcripten waarna zowel de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid met de eerstgenoemde auteur als onderling kon worden berekend. Die lag tussen de $K=.81$ voor de ene codeur en $K=1.00$ voor de andere codeur en kan dus als bijna perfect tot perfect worden beschouwd (Landis & Koch, 1977). De verschillen werden besproken totdat overeenstemming werd bereikt en de overige sequenties werden door één beoordelaar gecodeerd. In totaal werden er op basis van

Welk(e) van de onderstaande plaatjes is/zijn correct bij de gegeven zin? Zet een kruisje voor elk plaatje dat correct is bij de gegeven zin.

The boy looks at the girl with the binoculars.



Figuur 2. Voorbeeldopgave grammaticaliteitsbeoordeling syntactisch-ambigue zin.

Ontleed onderstaande zin redekundig.

Benoem de volgende zinsdelen, mits aanwezig: onderwerp, persoonsvorm, werkwoordelijk of naamwoordelijk gezegde, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, bijvoeglijke bepaling, bijwoordelijke bepaling. In het geval van een bijzin mag je de functie ervan in de hoofdzin benoemen. Je kunt dan bijvoorbeeld denken aan een bijwoordelijke bijzin of onderwerpszin.

Wegen des extrem dichten Nebels konnte die Frau von ihrem Mann nicht erkannt werden.

Figuur 3. Voorbeeldopgave redekundig ontleden.

00:15:38

Onderzoeker: Dan bij het ontleden.

00:15:40

Leerling: Ja.

00:15:41

Onderzoeker: Oké. Eh. Hoe pak je dat aan.

00:15:43

Leerling: Eh. Onderwerp is eh wie of wat en dan de persoonsvorm erbij, zoals we bij Nederlands leerden.

Figuur 4. Voorbeeldprotocol waarin de laatste uitspraak werd geselecteerd.

de redeneringen van de negen deelnemers bij 15 opgaven 315 sequenties geselecteerd en gecodeerd.

talen en typen opgaven en afgezet tegen het totaal aantal sequenties (zie Tabel 3).

Grammaticaliteitsbeoordelingen

Nederlands

Gemiddeld rapporteerde een leerling voor de Nederlandse grammaticaliteitsbeoordelingen drie sequenties bij de (foutief-)beknopte bijzinnen (spreiding: 1-7) en drie bij de ambigue zinnen (spreiding: 1-4). In 34/52 sequenties bevatte de uiting het gebruik van impliciete kennis, waarin leerlingen zich baseerden op:

de betekenis van de zin, *semantic focus* (Van Rijt et al., 2019) (bijvoorbeeld "(...) *Ik probeer een beetje te bedenken van nou wat zijn nou eigenlijk alle mogelijke dingen dat de zin zou kunnen betekenen.*") en/of

hun taalgevoel (bijvoorbeeld "*Ja, als het goed voelt kruis ik hem aan en anders niet*").

In de achttien sequenties op basis van expliciete kennis, *syntactic focus* (Van Rijt et al., 2019), werden vuistregels gerapporteerd opgedaan bij Nederlands. Zo werden zinnen van het type: "*Kijkend uit het raam viel plotseling een dakpan naar beneden*", regelmatig ongrammaticaal bevonden op basis van de aangeleerde norm die stelt dat in dit geval de dakpan uit het raam keek.

4. Resultaten

Leerlingen bleken goed in staat hun verwerkingshandelingen (begrijpen wat er staat, vaststellen of er iets (on-)grammaticaal is en identificeren wat (on-)juist is en waarom (R. Ellis, 2004)) te rapporteren. Gemiddeld konden per taal 105 sequenties geselecteerd worden (spreiding: 93-114). Voor de grammaticaliteitsbeoordelingen waren dit er gemiddeld 62 (spreiding: 52-68) en voor de ontleedopgaven gemiddeld 43 (spreiding: 41-46). Per sequentie werd het type kennis (§4.1) en de herkomst ervan (§4.2) vastgesteld. Alle gebruikte namen zijn pseudoniemen.

4.1. Het type kennis waarop het redeneren gebaseerd werd (impliciet of expliciet)

We exploreerden in hoeverre leerlingen bij grammaticaliteitsbeoordelingen en ontleedopgaven een beroep deden op impliciete dan wel expliciete kennis. Het aantal op impliciete kennis gebaseerde sequenties per leerling werd daarbij uitgesplitst voor de verschillende

Tabel 3

Aantal sequenties per leerling die impliciete kennis bevatten uitgesplitst voor de verschillende talen en typen opgaven

	Grammaticaliteitsbeoordelingen (127/187)					Ontleedopgaven (33/128)				
	Nederlands		Engels		Duits	Nederlands		Engels		Duits
	BB	SA	BB	SA		BB	SA	BB	SA	
Nina	*1/2	*0/1	5/9	3/3	3/4	1/1	*2/3	*2/3	*2/3	
Gijs	2/3	*0/2	*2/4	2/3	*4/11	2/3	2/8	0/2	0/3	
Sanne	*2/5	*1/2	2/5	2/3	3/4	2/2	1/5	1/7	1/4	
Esther	1/1	3/4	2/2	1/1	3/3	2/2	0/6	1/3	1/4	
Kim	5/7	3/3	*2/4	3/4	*2/8	3/3	2/5	0/6	1/5	
Pleun	2/3	2/2	4/6	3/3	1/3	2/2	1/3	2/5	*2/4	
Fleur	3/5	*0/2	3/5	3/3	4/6	2/2	0/7	0/7	0/8	
Tom	*0/1	4/4	5/5	3/3	*2/5	3/3	1/2	2/7	3/6	
Renske	1/1	4/4	1/1	4/4	*1/2	3/3	0/2	*4/6	*2/4	
	17/28	17/24	26/41	24/27	*23/46	20/21				
Totaal		34/52		50/68		43/67	9/41	12/46	12/41	

Noot. Met BB worden de (foutief-)beknopte bijzinnen bedoeld, met SA de syntactisch ambigue zinnen.

* De verhouding sequenties gebaseerd op impliciete/expliciete kennis komt niet overeen met het in §4.1 besproken patroon.

Engels

Gemiddeld werden per leerling voor de Engelse grammaticaliteitsbeoordelingen vijf sequenties bij de (foutief-)beknopte bijzinnen (spreiding: 1-9) en drie bij de ambigue zinnen (spreiding: 1-4) geselecteerd. In 50/68 sequenties bevatte de uiting het gebruik van impliciete kennis, waarbij het bevraagde item in 21 van die gevallen eerst naar het Nederlands vertaald werd. In de overige gevallen (18/68) betrof het expliciete regels, zoals “*dan weet ik dat je in het Engels de tijd... dat mag je er voorzetten met een komma erbij... of aan het einde.*” of “*Ja, want bij Engels dat eh wist ik nog een regeltje, is dat het dan de tijdsbepaling achteraan de zin moet staan.*”

Duits

Gemiddeld werden per leerling voor de Duitse grammaticaliteitsbeoordelingen vijf sequenties bij de (foutief-)beknopte bijzinnen (spreiding: 2-11) en twee bij de ambigue zinnen (spreiding: 1-3) geselecteerd. In 43/67 sequenties bevatte de uiting impliciete kennis, waarbij ook hier het bevraagde item regelmatig (20/43) naar het Nederlands werd vertaald (“*Ja dan probeer ik meer dan de zin te vertalen in het Nederlands en dan te kijken of het dan klinkt.*”). Soms bleek het taalgevoel of de taalwerkelijkheid echter al afdoende (bijvoorbeeld “*Eh dat vond ik heel erg, ja dat was eigenlijk gewoon een Nederlandse zin in het Duits gezet.*”). In de overige gevallen werd vooral gerefereerd aan de Duitse naamvallen (bijvoorbeeld “*Nou, ik ga hier sowieso meer naar naamvallen kijken, omdat dat bij Duits best wel belangrijk is.*”).

Ontleedopgaven

Nederlands

Gemiddeld konden per leerling voor de Nederlandse ontleedopgaven vijf sequenties geselecteerd worden (spreiding: 2-8). Waar de sequenties bij de grammaticaliteitsbeoordelingen overwegend gebaseerd waren op impliciete kennis (34/52), betrof het redeneren bij de ontleedopgaven vaker expliciete kennis (32/41). Specifiek ging het dan om hulpvragen (bijvoorbeeld “*Eh. Onderwerp is eh wie wat en dan de persoonsvorm erbij*

(...)”) en linguïstische manipulaties (bijvoorbeeld “*Ja, ‘heeft’ [is de persoonsvorm] omdat als je dan, ik had het weer meervoud gemaakt: ‘Als jullie de leeftijden van 16 jaar nog niet hebben bereikt’ dan is het ‘hebben.’*”).

In de overige negen sequenties bevatte de uiting tevens het gebruik van impliciete kennis (bijvoorbeeld “*(...) en een klein beetje op gevoel.*”).

Engels

Gemiddeld rapporteerde een leerling voor de Engelse ontleedopgaven vijf sequenties (spreiding: 2-7). Het hierboven voor het Nederlands reeds vastgestelde patroon werd ook voor het Engels waargenomen: bij de grammaticaliteitsbeoordelingen werd voornamelijk het gebruik van impliciete kennis geobserveerd (50/68) en bij de ontleedopgaven expliciete kennis (28/46). Overeenkomstig met de Nederlandse opgaven werden verschillende hulpvragen en ezelsbruggetjes gebruikt. Ook werd de vertaalstrategie ingezet, die ook bij de grammaticaliteitsbeoordelingen al aan bod kwam (bijvoorbeeld “*Want dat ik zeg maar gewoon een beetje even in het Nederlands, van nou ‘wie of wat doet hij’ of ‘wie of wat begon hij’ en hij begon eh te schudden: to shake.*”). In de overige 12 gevallen bevatte de uiting het gebruik van impliciete kennis (bijvoorbeeld: “*Terwijl bij Engels heb ik... daar ben ik veel meer in aanraking gekomen. Ik heb daar echt eh... een gevoel voor.*”).

Duits

Gemiddeld konden per leerlingen voor de Duitse ontleedopgaven per leerling vijf sequenties geselecteerd worden (spreiding: 3-8). Overeenkomstig met het Nederlands en het Engels werd ook bij de Duitse ontleedopgaven voornamelijk het gebruik van expliciete kennis gerapporteerd (33/45), waar dat bij de grammaticaliteitsbeoordelingen voornamelijk impliciete kennis was (43/67). Regelmatig werd de vertaalstrategie ingezet en werden op die vertaling verschillende hulpvragen toegepast (“*alleen zo’n stukje [vertaal ik] dan als ik dat nodig heb voor zo’n vraag.*”). Soms bleken die ezelsbruggetjes echter niet toereikend, zoals bij het

benoemen van een lijdend voorwerp (“*Eerst gewoon die vraag en ja als die al niet echt klopt ook een beetje scannen inderdaad voor zijn er überhaupt wel voorwerpen zeg maar*”).

Totaal

Overeenkomstig met het patroon dat reeds per vak werd vastgesteld, werden in totaal bij de grammaticaliteitsbeoordelingen voornamelijk sequenties op basis van impliciete kennis waargenomen (127/187, 68%). Voor de ontledopgaven lag dat aantal beduidend lager (33/128, 26%). In tabel 3 zijn deze totalen opgenomen.

4.2. De herkomst van de gebruikte expliciete kennis (taalspecifiek/overdraagbaar)

Nadat we onderzocht hadden in hoeverre leerlingen bij grammaticaliteitsbeoordelingen en ontledopgaven een beroep deden op impliciete dan wel expliciete kennis, onderzochten we de herkomst van de sequenties waarin expliciete kennis gerapporteerd werd (zie Tabel 4). Overgedragen kennis betreft hierbij kennis die bij een andere taal werd verworven en taalspecifieke kennis betreft kennis die bij de doeltaal werd verworven.

Grammaticaliteitsbeoordelingen

Nederlands

Van de achttien sequenties bij de Nederlandse grammaticaliteitsbeoordelingen waarin het gebruik van expliciete kennis gerapporteerd werd, bleek er slechts één gebaseerd op overgedragen kennis vanuit Engels (“*Euh, eerst twijfelde ik een beetje want ik dacht net als bij Engels van omdat er dan geen komma staat dat er dan, daar staat Kim die je niet leuk vindt*”). Deze leerling vertelde me dat ze bij Engels hadden geleerd dat je bijzinnen altijd kunt herkennen aan een komma. Los van het feit dat dit (ook voor het Engels) niet klopt, is het opvallend dat dit de enige sequentie was waarin een leerling zich bij het oplossen van een L1-opgave baseert op L2-kennis. De overige sequenties waren gebaseerd op taalspecifieke kennis (bijvoorbeeld “*Bij die beknopte bijzin dan gewoon wel kijken of het onderwerp van de bijzin en van de hoofdzin bij elkaar past*”).

Engels

In negen sequenties bij de Engelse grammaticaliteitsbeoordelingen werd overgedragen kennis vanuit Nederlands gerapporteerd (bij-

Tabel 4

Aantal sequenties waarin expliciete, overgedragen kennis gerapporteerd werd per leerling uitgesplitst voor de verschillende talen en typen opgaven

	Grammaticaliteitsbeoordelingen (15/60)						Ontledopgaven (57/95)		
	Nederlands		Engels		Duits		Nederlands	Engels	Duits
	BB	SA	BB	SA	BB	SA			
Nina	0/1	0/1	1/4	0/0	1/1	0/0	0/1	1/1	1/1
Gijs	0/1	*1/2	2/2	0/1	3/7	0/1	0/6	2/2	3/3
Sanne	0/3	0/1	3/3	0/1	1/1	0/0	0/4	6/6	2/3
Esther	0/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/6	2/2	3/3
Kim	0/2	0/0	0/2	1/1	0/6	0/0	0/3	6/6	1/4
Pleun	0/1	0/0	2/2	0/0	0/2	0/0	0/2	3/3	2/2
Fleur	0/2	0/2	0/2	0/0	0/2	0/0	0/7	7/7	8/8
Tom	0/1	0/0	0/0	0/0	0/3	0/0	0/1	5/5	1/3
Renske	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	0/0	0/2	2/2	2/2
	0/11	1/7	8/15	1/3	5/23	0/1			
Totaal		1/18		9/18		5/24	0/32	34/34	23/29

Noot. Met BB worden de (foutief-)beknopte bijzinnen bedoeld, met SA de syntactisch ambigue zinnen.

* In dit geval betrof de overgedragen kennis expliciete kennis vanuit het Engels. In alle andere gevallen betrof het overgedragen expliciete kennis vanuit het Nederlands.

voorbeeld “Ik kijk naar het onderwerp in die bijzin en die komt niet overeen met de hoofdzin ‘Loudly singing the song the bus... the bus started moving’ dan zeg je eigenlijk dat de bus zingt en dat is niet correct”). In de overige negen sequenties betrof het taalspecifieke kennis (bijvoorbeeld “(over de persoonsvorm) Uh gewoon het werkwoord, ja, in het Engels meestal het eerste werkwoord”).

Duits

In vijf sequenties bij de Duitse grammaticaliteitsbeoordelingen werd overgedragen kennis vanuit Nederlands gerapporteerd. Het betrof in alle gevallen kennis over (foutief-)bepaalde bijzinnen. In de overige negentien sequenties werd het gebruik van taalspecifieke kennis gerapporteerd (bijvoorbeeld “Volgens mij dacht ik dat het ‘in das Geschäft’ dan zou moeten zijn. Dus in plaats van ‘in dem’ ‘in der’ qua naamval”).

Ontleedopgaven

Nederlands

Bij de Nederlandse ontleedopgaven werd in alle tweeëndertig sequenties uitsluitend het gebruik van taalspecifieke kennis gerapporteerd, bijvoorbeeld over het vinden van de persoonsvorm (“Ja, ‘heeft bereikt’ omdat als je dan, ik had het weer meervoud gemaakt: ‘Als jullie leeftijden van 16 jaar nog niet hebben bereikt’ dan is het hebben”).

Engels

Bij de Engelse ontleedopgaven werd uitsluitend het gebruik overgedragen kennis vanuit Nederlands gerapporteerd (34/34). Het betrof in alle gevallen ezelsbruggetjes, bijvoorbeeld voor het vinden van het onderwerp (“Voor mij als je hebt ‘began to shake at the entrance to the hospital’ en dan zeg ik zo: ‘Who began to shake at the entrance to the hospital?’” En dan is het ‘he’”) of de persoonsvorm (“Ja dat is wel iets moeilijker, vooral bij Engels en Duits omdat we dat we dat dus eigenlijk niet hebben bij die lessen. Maar ja, dan probeer ik het gewoon net zoals in het Nederlands te doen. (...) De persoonsvorm is eh de tijd veranderen in de zin of eh de zin vragend maken.”).

Duits

Bij de Duitse ontleedopgaven werd in drieëntwintig sequenties overgedragen kennis vanuit Nederlands gerapporteerd (bijvoorbeeld: “Je moet wie of wat of zo krijgt iets of zo of wordt er aan iets gegeven. En dan meewerkend voorwerp is dat volgens mij. Ja, zo’n hulpzinnetje want dat hadden we dan geleerd bij Nederlands”). Slechts door drie leerlingen werd bij de Duitse ontleedopgaven naast het gebruik van overgedragen kennis vanuit Nederlands ook het gebruik van taalspecifieke kennis gerapporteerd (6/29, bijvoorbeeld “Lijdend voorwerp was eh vierde naamval”).

Totaal

Bij de grammaticaliteitsbeoordelingen werd in 15 van de 60 sequenties het gebruik van overgedragen kennis gerapporteerd (25%), waarvan 14 keer vanuit Nederlands en 1 keer vanuit Engels. Bij de ontleedopgaven werd frequenter gebruikgemaakt van overgedragen kennis (57/95 - 60%). Het betrof in alle gevallen kennis vanuit Nederlands. In tabel 4 werden deze totalen weergegeven.

5. Discussie

Met deze studie exploreerden we op welk type kennis leerlingen zich baseren bij grammaticaal redeneren. Hiertoe werden grammaticaliteitsbeoordelingen en ontleedopgaven gebruikt, omdat ze mogelijk verschillende soorten kennis bloot zouden kunnen leggen en ons daarmee inzicht zouden kunnen verschaffen in welk type opgaven we in vervolgonderzoek zouden kunnen gebruiken ten behoeve van het meten van bewuste taalvaardigheid.

5.1 Samenvatting en bespreking

De structuur van de bevroegde zinnen werd in overeenstemming met ander onderzoek (o.a. R. Ellis, 1991; 2005) met behulp van zowel impliciete, als expliciete kennis van de betreffende, of een andere taal geanalyseerd. Vaak werd expliciete kennis gebruikt wanneer impliciete kennis onvoldoende bleek, overeenkomstig met de bevindingen van N. Ellis (2005). Bij de grammaticaliteitsbeoor-

delingen benutten leerlingen in 68% van de gevallen impliciete kennis. In hun redeneren zijn drie verwerkingshandelingen te herkennen: begrijpen wat er staat, vaststellen of er iets (on-)grammaticaal is en identificeren wat (on-)juist is en waarom (R. Ellis, 2004). Bij die laatste stap werd in overeenstemming met de bevindingen van R. Ellis (2009) vooral expliciete kennis gerapporteerd.

Voor de ontledingopgaven lag het aantal sequenties gebaseerd op impliciete kennis beduidend lager (26%). De taalwerkelijkheid en het taalgevoel van de leerlingen leek zelfs uitgeschakeld, zoals Wijnands en Echten al eerder opperden (2019). Het doorgronden van de betekenis van de zin (vatten) werd voor dit type opgaven meestal overgeslagen. Er werden meteen ezelsbruggetjes ingezet om tot een antwoord te komen. Net als door Van Rijt et al. (2019; 2020) werd ook in deze studie vastgesteld dat leerlingen ezelsbruggetjes toepassen zonder enig bewustzijn van hoe (hun) taal in elkaar zit. Vermoedelijk heeft het voorafgaand genoten traditionele grammatica-onderwijs de reflectie op vorm en betekenis jammerlijk naar de achtergrond verdrongen. Er was bij de ontledingopgaven dus geen sprake van bewuste taalvaardigheid zoals bedoeld door Neijt et al. (2016) en Carter (2003). Voor dit type reflectie moeten leerlingen grip leren krijgen op hun eigen taalgevoel en de taalwerkelijkheid.

De alom bekende taalspecifieke ezelsbruggetjes zouden het analyseren van grammaticale structuren moeten vergemakkelijken, maar juist die ezelsbruggetjes blijken de leerlingen onnodig van de wijs te brengen, zoals eerder vastgesteld door Coppen (o.a. 2009). Bij de syntactisch-ambigue zinnen slaagden leerlingen er bijvoorbeeld in om een zinsdeel in de ene interpretatie als onderwerp te benoemen en in een andere als lijdend voorwerp, terwijl de ezelsbruggetjes bij deze begrippen voor verwarring zorgden bij de ontledingopgaven. In overeenstemming met Van Rijt et al. (2019) bleek de correcte toepassing van ezelsbruggetjes geen enkele voorspellende waarde te hebben voor de kwaliteit van het (taalkundig) redeneren. Dit verklaart dan ook de grote verschillen tussen hoe de grammaticaliteitsbeoordelingen en ontledingopgaven bij Nederlands zijn gemaakt zijn. Van het Nederlands

hebben de leerlingen immers gewoon meer impliciete kennis die bij de grammaticaliteitsbeoordelingen ingezet kan worden. De discrepantie tussen wat het grammaticacurriculum beoogt (bewuste taalvaardigheid) en wat het daadwerkelijk bereikt (de toepassing van ezelsbruggetjes zonder enig inzicht) wordt door de wijze waarop de leerlingen de opgaven hebben gemaakt duidelijk geïllustreerd (overeenkomstig met o.a. Van Rijt & Coppen, 2017; Van Rijt et al., 2020). Ondanks de 'kortsluiting' van het grammatica-onderwijs tussen de verschillende talen (Bonset en Hoogeveen, 2010), bleken de leerlingen in staat grammaticale kennis van het Nederlands naar het Engels en het Duits over te dragen, in overeenstemming met Jarvis & Pavlenko (2008). Overigens leverde dit niet altijd het correcte antwoord op.

In tegenstelling tot Bell et al. (2020) werd regelmatig spontane overdracht van kennis uit de moedertaal waargenomen, waarbij in veel gevallen ook expliciete regels werden gerapporteerd. Bovendien bleken leerlingen zich over het algemeen bewust van de herkomst van de gebruikte kennis. Hierbij moeten we opmerken dat de gerapporteerde kennis in veel gevallen nog aan de oppervlakkige kant was. In tegenstelling tot ander onderzoek (Cook, 2003; Su, 2001) werd overdracht naar de moedertaal slechts sporadisch waargenomen. Ook de dominante invloed van de L2 op de L3 werd niet waargenomen (Bardel & Falk 2007; Falk et al., 2015). Wellicht omdat er bij Duits (L3) vaker een expliciete koppeling gelegd wordt met het Nederlands (L1) dan met het Engels (L2). Uit de onderzoeken van Ammar et al. (2010) en McManus en Marsden (2017) bleek al dat die expliciete koppeling van talen kan zorgen voor positieve transfereffecten op onder andere de lees- en luistervaardigheid in die tweede taal.

5.2 Methodologische bedenkingen

Zoals steeds ook hier enige wenken tot behoedzaamheid bij de interpretatie van de resultaten. Ten eerste omdat het een zeer kleine groep deelnemers betreft. Omdat ons onderzoek tot doel had het redeneren van leerlingen te verkennen ten behoeve van de vervolgstudies die ook op deze school plaats zullen vinden, achten we het bevraagde aantal

leerlingen voldoende representatief voor de leerlingpopulatie die aan het vervolgtraject deel zal gaan nemen.

Ten tweede omdat cognitieve processen zich niet echt gemakkelijk laten vastleggen, al zijn we in staat geweest de beproefde *stimulated recallmethode* (Lyle, 2013) zorgvuldig uit te voeren. Hoewel Ullman stelt dat alleen expliciete kennis kan worden gereconstrueerd (2016), is het ons opgevallen dat leerlingen er toch ook in slaagden om het gebruik van impliciete kennis bij benadering onder woorden te brengen (taalgevoel, taalwerkelijkheid). Over de interpretatie van het gebruik van impliciete en expliciete kennis weten we ons bovendien gesteund door de hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Ten derde zijn de opgaven die werden ontwikkeld voor de syntactisch-ambigue zinnen (Figuur 2) potentieel problematisch. Wanneer leerlingen de plaatjes namelijk verkeerd interpreteren zouden ze ten onrechte een optie (niet) aan kunnen kruisen zonder dat dit aan hun grammaticale bewustzijn toe te schrijven is. De toelichtingen van de leerlingen wezen echter geenszins op dergelijke misinterpretaties.

Ten vierde hebben we het aantal items beperkt gehouden om te voorkomen dat de taak te omvangrijk zou worden. Als docent weet ik uit ervaring dat de concentratie van leerlingen snel afneemt en het toevoegen van extra items ons meer ruis dan inzicht zou opleveren. Als gevolg daarvan werd bij de ontledingopgaven maar één samengestelde zin per taal bevestigd. Hoewel die zin voor elke taal afweek van de standaard zinsvolgorde, werd voor het Duits onbedoeld een passieve zinsconstructie bevestigd. Zo'n constructie gooit de 'prototypische' grammaticale relaties onderwerp en lijdend voorwerp om. Ondanks deze vergissing in het samenstellen van de opgave, bleek dat geen enkele leerling deze grammaticale relaties had verwisseld. De resultaten voor Duits ten opzichte van de andere talen lijken hierdoor dus niet beïnvloed.

5.3 Vervolgonderzoek

In vervolg op deze studie zal voor het Nederlands, het Engels en het Duits een taaloverstijgende lessenserie ontwikkeld worden met

bewuste taalvaardigheid als doel. In navolging van Van Rijt et al. (2019) zullen in deze lessenseries linguïstische metaconcepten gekoppeld worden aan concepten uit de traditionele grammatica. Zij toonden namelijk voor het schoolvak Nederlands aan dat dit een aanzienlijke bijdrage levert aan de kwaliteit van het grammaticale redeneren van studenten en het gebruik van linguïstische metaconcepten. Eenzelfde positief effect werd recent waargenomen voor middelbare scholieren (Van Rijt et al., 2020). Bovendien zal naar analogie van Ammar et al. (2010) en McManus en Marsden (2017) binnen de lessenseries expliciete informatie verstrekt worden over de overeenkomsten en verschillen tussen het Nederlands, Engels en Duits met steeds een andere doeltaal als focus.

Hoewel de kennis van (foutief-)beknopte bijzinnen in onze studie vaak werd overgedragen naar andere talen, zullen beknopte bijzinnen niet in de nieuwe studie worden opgenomen. Ze schenden namelijk een schoolnorm, maar zijn niet echt ongrammaticaal (Hubers et al., 2016). Bovendien worden (foutief-)beknopte bijzinnen uitsluitend bij Nederlands onderwezen, waardoor het onderdeel minder geschikt is voor de taaloverstijgende lessenseries.

Het effect van deze lessenseries zal worden vastgesteld met behulp van grammaticaliteitsbeoordelingen in de doeltaal, maar ook in de twee andere talen. Dit type opgaven maakt het namelijk mogelijk om het taalvaardigheidsniveau van leerlingen apart te toetsten van hun 'mate van bewustzijn'. Enerzijds zullen leerlingen de grammaticaliteit van een aantal zinnen beoordelen (impliciete en expliciete kennis), anderzijds zullen ze van een verzameling ongrammaticale zinnen steeds de grammaticale variant geven (impliciete kennis) en uitleggen waarom de bevestigde zin ongrammaticaal is (expliciete kennis).

Noot

Dankbetuiging: Hierbij willen we Dudoc-Alfa en het Amadeus Lyceum bedanken voor het faciliteren van dit onderzoek. Daarnaast willen we ook alle

leerlingen en beoordelaars bedanken voor hun deelname aan dit onderzoek. Verder willen we ook de recensenten bedanken die feedback gaven op eerdere versies van het manuscript. Jullie hielpen ons om onze keuzes beter te begrijpen en te presenteren en hebben daarmee dit manuscript tot een beter artikel gemaakt.

Literatuur

- Ammar, A., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: Does it matter? *Language Awareness*, 19(2), 129-146.
- Bard, E. G., Robertson, D., & Sorace, A. (1996). Magnitude estimation of linguistic acceptability. *Language*, 32-68.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.
- Bell, P., Fortier, V. & Gauvin, I. (2020). Using L1 knowledge about language during L2 error correction: do students make cross-linguistic connections? *Language Awareness*, 1-19.
- Birdsong, D. (1989). 1989: *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bonset, E. H., & Hoogeveen, M. (2010). *Taalbe-schouwing: Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis-en voortgezet onderwijs*. SLO, nationaal expertisecentrum leerplanont-wikkeling.
- Bonset, H., Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2007). Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo. *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal*, 35-75.
- Bowles, M. A. (2011). Measuring implicit and explicit linguistic knowledge: What can heritage language learners contribute? *Studies in second language acquisition*, 33(2), 247-271.
- Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64-65.
- Cook, V. (2003). Changing the first language in the L2 user's mind. *Effects of the Second Language on the First*, 1, 1-18.
- Coppen, P. A. (2009). *Leren tasten in het duis-ter*. (Inaugurale rede) Radboud Universiteit Nijmegen: Thieme MediaCenter.
- Coppen, P. A. (2010). De taal is een rommeltje. In: Hulshof, H. & Hendrix, T. (red.). *Taalkunde in het voortgezet onderwijs. Special Levende Talen Magazine*. Amsterdam: Levende Talen, 26-29.
- Coppen, P. A. (2011). Grammatica is een werk-woord. In S. Vanhoorn & A. Mottart (Red.), *Vijftiëntigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 222-228).
- De Boer, M. (2007). *Concretisering van de kern-doelen Nederlands: Kerndoelen voor de on-derbouw VO*. SLO.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in second language acquisition*, 27(2), 305-352.
- Ellis, N. C. (2008). Implicit and explicit knowledge about language. *Encyclopedia of language and education*, 6, (pp. 1-13).
- Ellis, R. (1991). *Instructed second language ac-quisition: Learning in the classroom*. Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language learning*, 54(2), 227-275.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psycho-metric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141 - 172.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1).
- Falk, Y., Lindqvist, C., & Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and cognition*, 18(2), 227-235.
- Fontich, X., & Camps, A. (2014). Towards a rati-onale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). Input, interac-tion, and output in second language acquisi-tion. *Theories in second language acquisition: An introduction*, 175-199.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445.
- Gutiérrez, X. (2013). The construct validity of grammaticality judgment tests as measures of implicit and explicit knowledge. *Studies in second language acquisition*, 35(3), 423-449.
- Hedgcock, J. (1993). Well-formed vs. ill-formed strings in L2 metalingual tasks: Specifying fea-tures of grammaticality judgements. *Second Language Research*, 9(1), 1-21.
- Hendrix, T., & Hulshof, H. (1999). Op taalkunde

- afgestemd; Algemene vaardigheden en vakspecifieke leerstof in het studiehuis: het geval Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 86(537), 122-131.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. National Conference on Research in English.
- Hubers, F., Sneijders, T. & De Hoop, H. (2016). How the brain processes violations of the grammatical norm: An fMRI-study. *Brain and Language* 163, 22-31.
- Hulshof, H. (2014). De 'triviale' herkomst van het redekundig ontlede: Uit de geschiedenis van de schoolgrammatica in Nederland. *Levende Talen Magazine*, 101(7), 20-25.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- Kecskes I. & Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. Londen: Lawrence Erlbaum.
- Landis, J.R., Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics* 33,159-174
- Leenders, G. P. M., de Graaff, H. C. J., & van Koppen, J. M. (2019). Verschillen de grammaticale concepten in het moedertaalonderwijs (Nederlands) en het vreemdetalenonderwijs (Duits en Engels)?. In *33ste HSN conferentie* (Vol. 33, pp. 336-341). HSN Onderwijs conferentie Nederlands.
- Leenders, G. P. M. (2020). Grammaticaal taalbewustzijn in de vakken Nederlands, Engels en Duits: Wie/wat+ waar ben ik nou eigenlijk mee bezig?. *Levende Talen Magazine*, 107(3), 14-20.
- Lightbown, P., & Spada, M. (2000). Do they know what they're doing? L2 learners' awareness of L1 influence. *Language Awareness*, 9(4), 198-217.
- Locke, T. (Ed.). (2010). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York, NY: Routledge.
- Loewen, S. (2009). Grammaticality judgment tests and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge. In Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reinders, H. (Eds.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 94 - 112). Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.
- McManus, K., & Marsden, E. (2017). L1 explicit instruction can improve L2 online and offline performance: An exploratory study. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(3), 459-492.
- Meijerink, H. P., Letschert, J. F., Rijlaarsdam, G. C. W., Van Den Bergh, H. H., & Van Streun, A. (2009). *Referentiekader taal en rekenen, de referentieniveaus*. Enschede: OCW/SLO.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 151-163.
- Neijt, A., Witte, T., Coppen, P.-A., Mantingh, E., & Oosterholt, J. (2016). *Dossier bewuste geleerdheid*. Vakdidactiek Geesteswetenschappen. <https://vakdidactiekgw.nl/2016/01/20/manifestnederlands-op-school>
- Nieuw Nederlands 4-5-6 vwo, 6e editie* (2019). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Piggott, L. E. B. (2019). *First meaning then form: a longitudinal study on the effects of delaying and reducing explicit form-focused instruction for young adolescent EFL learners* (Doctoral dissertation, LOT).
- Projectgroep Onderbouw-VO (2006). *Karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw*. Zwolle: Taakgroep Vernieuwde Basisvorming.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General linguistics*, 9(2), 67.
- Sheen, R. (2002). *Key concepts in ELT: 'Focus on form' and 'focus on forms'*. *ELT Journal* 56(3), 303-305. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-207.
- Su, I. R. (2001). Transfer of sentence processing strategies: A comparison of L2 learners of Chinese and English. *Applied Psycholinguistics*, 22(1), 83-112.
- Tordoir, A. & Damhuis, R. (1982). *Grammatica en vreemde talenonderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaal-grammaticaonderwijs op het vreemde talenonderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Trimbos, B. (2007). *Concretisering van de kerndoelen Engels: Kerndoelen voor de onderbouw VO*. SLO.
- Ullman, M. T. (2016). The declarative/procedural model: a neurobiological model of language

- learning, knowledge, and use. In *Neurobiology of language* (pp. 953-968). Academic Press.
- Van de Gein, J. (1991). Het benul van de zin. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 40(1), 102-111.
- Van Gelderen, A. (2010). 'Does Explicit Teaching of Grammar Help Students to Become Better Writers?' In: T. Locke. *Beyond the Grammar Wars*. New York/London: Routledge, p. 109-128.
- Van Rijjt, J., & Coppen, P. A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education—experts' views on essential linguistic concepts. *Language awareness*, 26(4), 360-380.
- Van Rijjt, J., De Swart, P., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts. *Linguistics and Education* 52, 78-88.
- Van Rijjt, J., Wijnands, A. & Coppen, P. A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education* 34(3), 231-248.
- White, J., & Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: Teachable and useful. *Language Awareness*, 21(1-2), 181-196.
- White, J., Munoz, C., & Collins, L. (2007). The *His/Her* challenge: Making progress in a "regular" second language program. *Language Awareness*, 16(4), 278-299.
- Wijnands, A. & Echten, K. (2019). Over fijn gesneden groentes en luid zingende bussen. Gedifferentieerd leren nadenken over taalkwesties in vwo-5. In: S. Vanhooren & A. Mottart (Eds.). *33^{ste} HSN Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 267-270). Gent: Scribis.
- Zobl, H. (1992). Prior linguistic knowledge and the conservation of the learning procedure: Grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners. *Language transfer in language learning*, 176-196.
- Graaff en Marjo van Koppen aan zijn promotietraject getiteld: *Van taalvergelijking naar taalbewustzijn: Een contrastiefgrammatische leerlijn voor de vakken Nederlands, Engels en Duits*. **Rick de Graaff** is hoogleraar Didactiek van de Vreemde Talen aan de Universiteit Utrecht en lector Meertaligheid en Onderwijs aan de Hogeschool Utrecht. **Marjo van Koppen** is hoogleraar Taalvariatie van het Nederlands aan de universiteit Utrecht en Senior Onderzoeker taalvariatie bij het Meertens Instituut.

Correspondentieadres: Gijs Leenders, Universiteit Utrecht, Heidelberglaan 8, 3584 CS Utrecht, Nederland; E-mail: G.p.m.leenders@uu.nl

Abstract

How to measure language awareness in secondary education? Syntactical reasoning in Dutch, English and German

Language education in Dutch secondary schools does not appear to be focused on language awareness. Learning and testing activities mainly concerned with getting the 'right answer', instead of the reasoning that precedes it. In this study, we explored the extent to which nine pre-university students (aged 15-16) used implicit/explicit knowledge in their reasoning. They completed a 30-minute written test, consisting of Dutch, English and German grammaticality judgement tasks (GJTs) and parsing exercises. Afterwards they orally explained how they had arrived at each answer (stimulated recall). To determine the type and origin of the knowledge used, statements were selected from the transcripts by means of a coding scheme. It appeared that the students mainly used implicit knowledge in the GJTs, whereas explicit knowledge was used in the parsing exercises, regardless of the target language. Transfer of explicit knowledge was directed exclusively from Dutch to the foreign languages.

Keywords: Language awareness, grammaticality judgement tasks (GJTs), parsing exercises, stimulated recall, implicit and explicit (syntactical) knowledge

Auteurs

Gijs Leenders is promovendus aan de Universiteit Utrecht en eerstegraadsdocent Nederlands. Binnen het programma van Dudoc-Alfa werkt hij onder begeleiding van Rick de

Appendix

Naam: _____

Beste leerling,

Wat fijn dat je ons helpt bij een wetenschappelijk onderzoek naar grammatica in de vakken Nederlands, Engels en Duits! Met jouw hulp kunnen we meer inzicht verwerven in de effecten van het grammaticaonderwijs. In de afnamen deze week willen we graag vaststellen welke (grammaticale) kennis jullie gebruiken bij het oplossen van grammaticale vraagstukken in de L1 (Nederlands) en de L2 (Engels en Duits). Mede op grond van de verzamelde data wordt in het vervolg van dit onderzoeksproject (in de periode 2019-2023) een grammaticadidactiek ontwikkeld en getoetst ter verbetering van de bewuste taalvaardigheid van leerlingen in de vakken Nederlands, Engels en Duits.

De afname van vandaag bestaat uit twee delen.

In deel één maak je enkele opgaven over grammaticale concepten voor de schoolvakken Nederlands, Engels en Duits (± 20 minuten). Maak gebruik van het veld voor aantekeningen. Je antwoorden zullen worden beoordeeld op correctheid en volledigheid.

In deel twee licht je op basis van je reeds gegeven antwoorden mondeling toe welke kennis je hebt gebruikt om tot een antwoord te komen (± 30 minuten). De aantekeningen die je hebt gemaakt, kunnen je hierbij helpen.

Tijdens het tweede deel zal er een geluidsopname worden gemaakt.

Instructie

Bij elke vraag kruis je jouw antwoord(en) aan. Je mag de ruimte eronder gebruiken voor aantekeningen. Er kunnen steeds meerdere goede antwoorden zijn. Kijk dus steeds per antwoordmogelijkheid of hij correct of incorrect is. Let op de achtergrond van elke vraag:

- een vraag met een groene achtergrond → we zijn hierin op zoek naar correcte zinnen
een vraag met een rode achtergrond → we zijn hierin op zoek naar incorrecte zinnen

Hieronder zie je een voorbeeld van een vraag met een groene achtergrond (op zoek naar correcte antwoorden) en een vraag met een rode achtergrond (op zoek naar incorrecte antwoorden). Deze twee vragen doen we even samen.

Succes!

0. Welk(e) van de onderstaande sommen is/zijn correct voor de gegeven uitkomst? Zet een kruisje voor elke som die correct is bij deze uitkomst.

De uitkomst van de som is 10.

1. 5×5
 2. $2 + 8$
 3. $5 + 5$
 4. $12 - 3$

Ruimte voor aantekeningen

0. Welk(e) van de onderstaande sommen is/zijn incorrect voor de gegeven uitkomst? Zet een kruisje voor elke som die incorrect is bij deze uitkomst.

De uitkomst van de som is 10.

1. 5×5
 2. $2 + 8$
 3. $5 + 5$
 4. $12 - 2$

Ruimte voor aantekeningen

1. Welk(e) van de onderstreepte woorden is/zijn grammaticaal correct? Zet een kruisje voor elke zin waarin het onderstreepte grammaticaal correct is.

- 1. After answering all questions, he left the room.
- 2. He suggested her to move to England.
- 3. I want you to do the dishes.
- 4. Loudly singing the song, the bus started moving.

Ruimte voor aantekeningen

2. Welk(e) van de onderstreepte woorden is/zijn grammaticaal correct? Zet een kruisje voor elke zin waarin het onderstreepte grammaticaal correct is.

- 1. Im Geschäft angekommen, waren die Türen bereits geschlossen.
- 2. Nach dem Lesen des Beispiels, verstand er das Problem.
- 3. Es ist schrecklich für dich hier zu leben.
- 4. Ich schwöre ihm treu zu bleiben

Ruimte voor aantekeningen

3. Welk(e) van de onderstreepte woorden is/zijn grammaticaal correct? Zet een kruisje voor elke zin waarin het onderstreepte grammaticaal correct is.

- 1. Eenmaal op de camping aanbeland, begon de langverwachte vakantie.
- 2. Mijn moeder hoorde ons naar boven gaan.
- 3. Bij de grens aangekomen, bleek Inge haar paspoort te zijn vergeten.
- 4. Wij vragen haar de bal te gooien.

Ruimte voor aantekeningen

4. Welk(e) van de onderstreepte woorden is/zijn grammaticaal incorrect? Zet een kruisje voor elke zin waarin het onderstreepte grammaticaal incorrect is.

- 1. The meeting started, after drinking coffee.
- 2. Arriving at the classroom, it had already begun.
- 3. I let him carry the table.
- 4. Silently listening in the dark, the unknown sounds only seemed to increase.

Ruimte voor aantekeningen

5. Welk(e) van de onderstreepte woorden is/zijn grammaticaal incorrect? Zet een kruisje voor elke zin waarin het onderstreepte grammaticaal incorrect is.

- Die Attraktionen öffnete, nach viel getrunken zu haben.
- Eine Abrissfirma zerstörte das eingestürzte Gebäude, nach dem schweren Sturm nicht überlebt zu haben.
- Pünktlich im Stadion angekommen, gingen die Fans schnell zu ihren Plätzen.
- Nach einer kurzen Erklärung bekommen zu haben, wurde im Wartezimmer Kaffee getrunken.

Ruimte voor aantekeningen

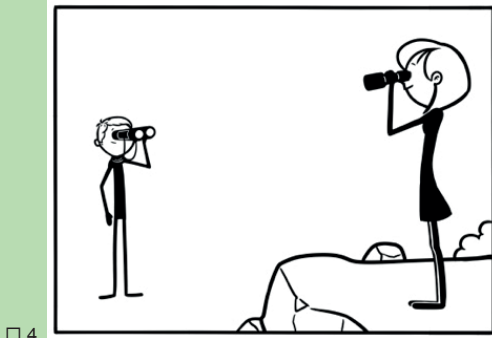
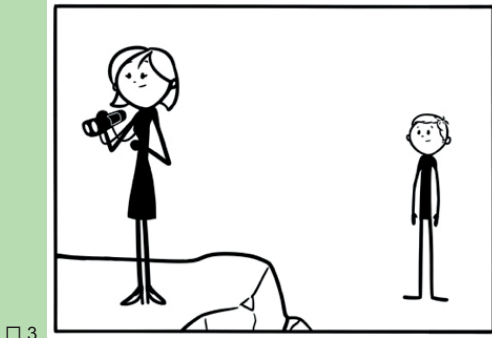
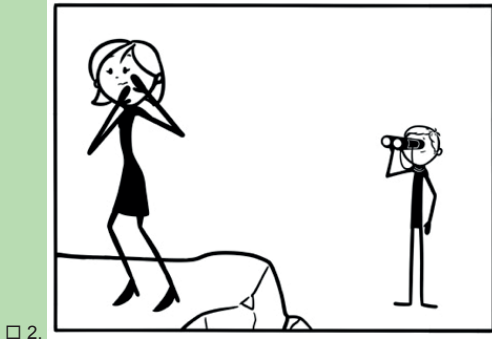
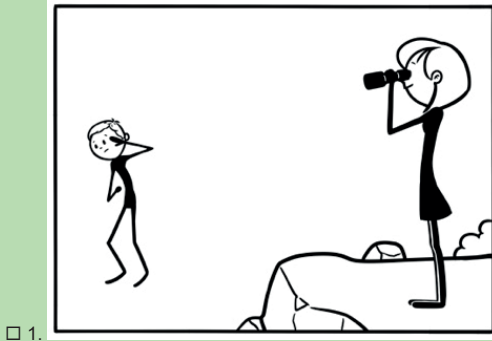
6. Welk(e) van de onderstreepte woorden is/zijn grammaticaal incorrect? Zet een kruisje voor elke zin waarin het onderstreepte grammaticaal incorrect is.

- 1. Kijkend uit het raam viel plotseling een dakpan naar beneden.
- 2. Dronken bracht de politie de man naar het hoofdbureau.
- 3. Wij brengen onze opa naar zijn laatste rustplaats, na te zijn overleden op 1 januari jongstleden.
- 4. Verdiept in zijn boek, merkte hij mijn binnenkomst niet op.

Ruimte voor aantekeningen

7. Welk(e) van de onderstaande plaatjes is/zijn correct bij de gegeven zin? Zet een kruisje voor elk plaatje dat correct is bij de gegeven zin.

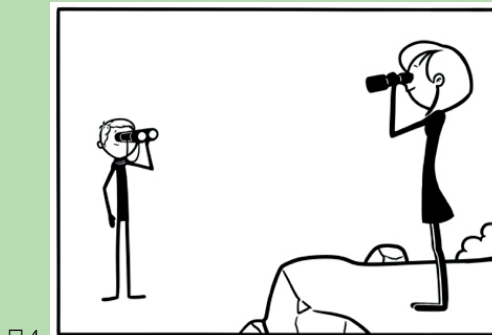
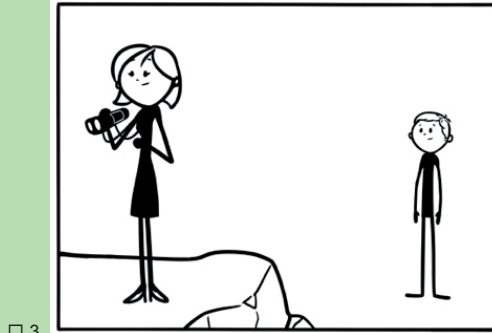
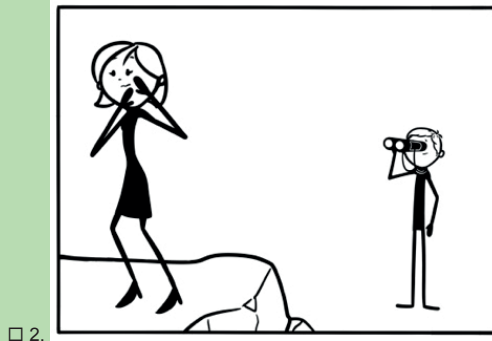
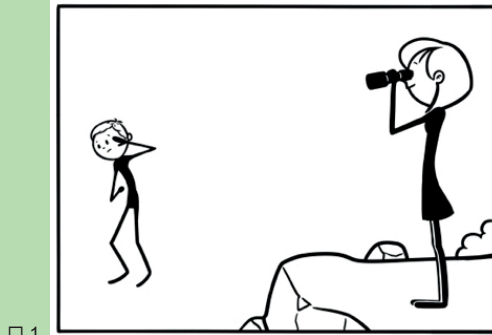
The boy looks at the girl with the binoculars.



Ruimte voor aantekeningen

7. Welk(e) van de onderstaande plaatjes is/zijn correct bij de gegeven zin? Zet een kruisje voor elk plaatje dat correct is bij de gegeven zin.

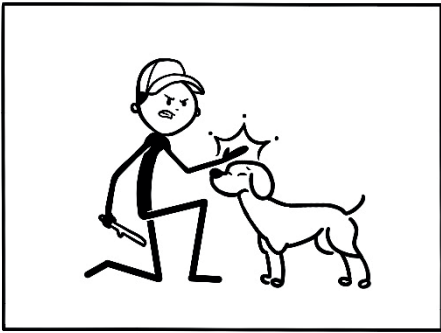
The boy looks at the girl with the binoculars.



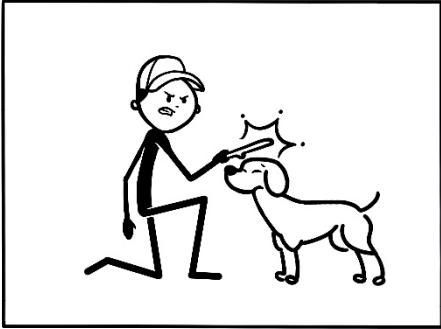
Ruimte voor aantekeningen

8. Welk(e) van de onderstaande plaatjes is/zijn correct bij de gegeven zin? Zet een kruisje voor elk plaatje dat correct is bij de gegeven zin.

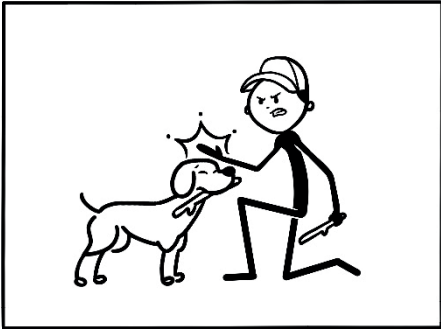
Der Mann schlägt den Hund mit einem Stock.



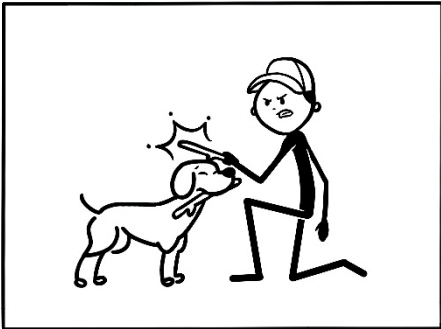
1.



2.



3.

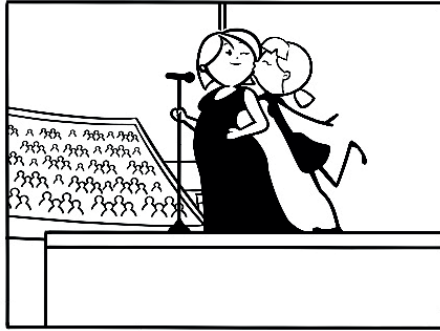


4.

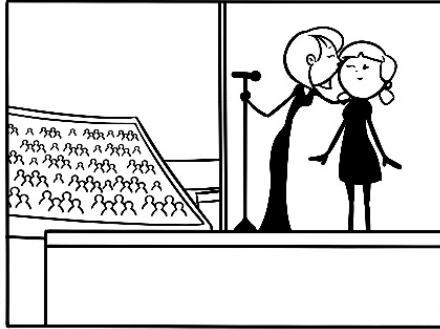
Ruimte voor aantekeningen

11. Welk(e) van de onderstaande plaatjes is/zijn incorrect bij de gegeven zin? Zet een kruisje voor elk plaatje dat incorrect is bij de gegeven zin.

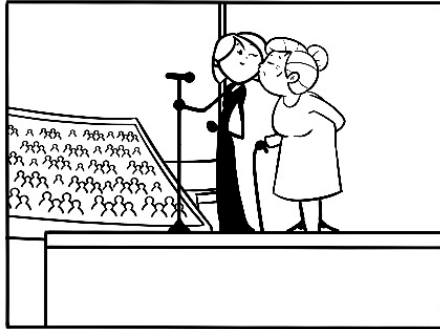
Die junge Frau, die die Sängerin auf die Wange küsst, ist die dickste von beiden.



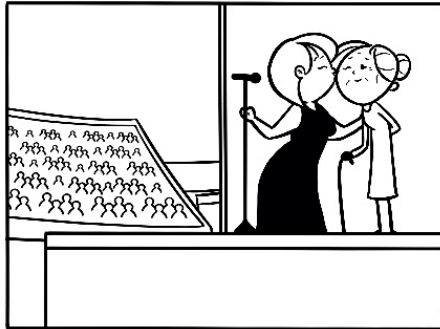
1.



2.



3.

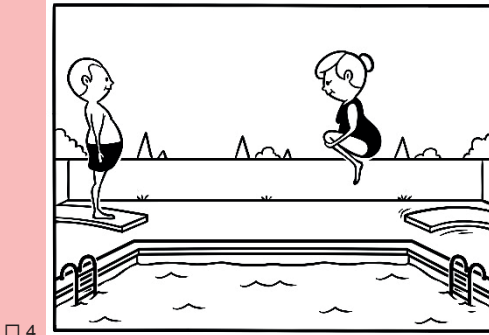
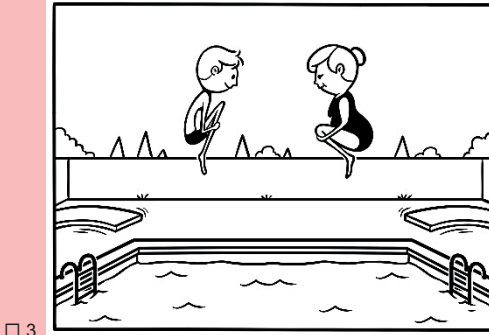
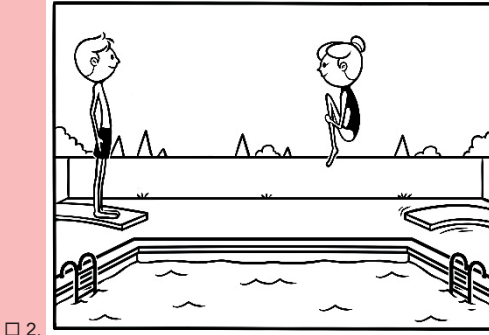
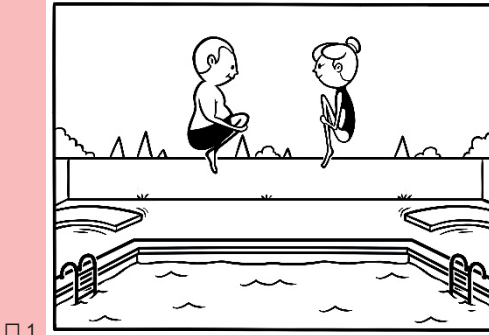


4.

Ruimte voor aantekeningen

12. Welk(e) van de onderstaande plaatjes is/zijn incorrect bij de gegeven zin? Zet een kruisje voor elk plaatje dat incorrect is bij de gegeven zin.

Zowel een man, als een vrouw die zeer dik is, springt in het zwembad.



Ruimte voor aantekeningen

13.	<p>Ontleed onderstaande zin redekundig. Benoem de volgende zinsdelen, mits aanwezig: onderwerp, persoonsvorm, werkwoordelijk of naamwoordelijk gezegde, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, bijvoeglijke bepaling, bijwoordelijke bepaling. In het geval van een bijzin mag je de functie ervan in de hoofdzin benoemen. Je kunt dan bijvoorbeeld denken aan een bijwoordelijke bijzin of onderwerpszin.</p> <p>Although Joost was not childish by nature, he began to shake at the entrance to the hospital.</p>
	Ruimte voor aantekeningen
14.	<p>Ontleed onderstaande zin redekundig. Benoem de volgende zinsdelen, mits aanwezig: onderwerp, persoonsvorm, werkwoordelijk of naamwoordelijk gezegde, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, bijvoeglijke bepaling, bijwoordelijke bepaling. In het geval van een bijzin mag je de functie ervan in de hoofdzin benoemen. Je kunt dan bijvoorbeeld denken aan een bijwoordelijke bijzin of onderwerpszin.</p> <p>Wegen des extrem dichten Nebels konnte die Frau von ihrem Mann nicht erkannt werden.</p>
	Ruimte voor aantekeningen
15.	<p>Ontleed onderstaande zin redekundig. Benoem de volgende zinsdelen, mits aanwezig: onderwerp, persoonsvorm, werkwoordelijk of naamwoordelijk gezegde, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, bijvoeglijke bepaling, bijwoordelijke bepaling. In het geval van een bijzin mag je de functie ervan in de hoofdzin benoemen. Je kunt dan bijvoorbeeld denken aan een bijwoordelijke bijzin of onderwerpszin.</p> <p>Wie de leeftijd van zestien jaar nog niet heeft bereikt, mag absoluut geen alcoholhoudende drank verstrekt worden.</p>
	Ruimte voor aantekeningen

Dit is het einde van de toets. Kijk al je antwoorden nog een keer na en als je klaar bent, draai je het pakketje om. We gaan dan verder met deel 2 waarin je de gegeven antwoorden toelicht.