

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/85888>

Please be advised that this information was generated on 2021-01-18 and may be subject to change.

Partikels volgens de schijf van vijf*

Ad Foolen (Radboud Universiteit Nijmegen)

Particles are a notorious problem for learners of Dutch as a foreign or second language. This paper focuses on the question of how courses for learners of Dutch deal with the Dutch particles (modal and other ones). One course, *Help!*, is analyzed in more detail. The findings are evaluated with the help of the so called 'schijf van vijf' (Westhoff 2008), a checklist which distinguishes five aspects: input, intake, focus on form, production, and strategies in language use. Whereas *Help!* provides a rich input of particles, the other aspects need closer attention in course development. Further descriptive and didactic research is necessary in order to implement a more effective way of teaching Dutch particles.

1. Inleiding

Al zo'n drie decennia worden in de Nederlandse en Duitse taalkundige en taal-didactische literatuur partikels als een van de specifieke leerproblemen voor buitenlanders genoemd. Weydt (red.) (1981) bevat een sectie met acht bijdragen onder het hoofd 'Partikeln als Lernproblem'. In 1985 heb ik, geïnspireerd door de Duitse literatuur, de partikeldidactiek voor het Nederlands aan de orde gesteld, zie Foolen (1986). In het bijzonder heb ik toen drie communicatief gerichte methodes Nederlands geanalyseerd vanuit de vraag of er aandacht besteed werd aan modale partikels. Het betrof de volgende methodes: *Levend Nederlands* (1984), *Linguaphone Dutch Course* (1984) en *Speak Dutch* (1970). Het bleek daarbij nuttig te onderscheiden tussen verschillende onderdelen van de cursussen: 1. dialogische leesteksten waarmee een hoofdstuk meestal begint, 2. oefeningen, 3. grammaticale uitleg, en 4. vertalingen. Mijn bevinding was dat er wel partikels in de dialogische leesteksten voorkomen, maar verder niet. Grammaticale uitleg werd niet gegeven, behalve dan af en toe een losse opmerking naar aanleiding van een in de les voorkomend partikel. Zo trof ik in de *Linguaphone*-cursus naar aanleiding van *Kom binnen zeg!* – *Do come in!* het volgende ad hoc-commentaar aan (1984, 48): 'As you see, *zeg* cannot be translated literally here; it is a typical Dutch noise with no particular meaning. Compare the English *actually*, in *I'm very well, actually*.' Er wordt niet gezegd in welk opzicht *zeg* met *actually* vergeleken kan worden, wellicht is bedoeld dat ook in het Engels wel van die woordjes voorkomen waar je je maar niet al te druk over moet maken.

Vervolgens stelde ik de vraag of het nodig zou zijn om de partikels wél voorwerp te maken van systematische instructie. Ik sloot de mogelijkheid niet uit dat expliciete aandacht voor docent en student veel inspanning zou vergen en dat partikels net zo goed gewoon ‘mee kunnen lopen’ in de lessen die verder op andere aspecten van de taal gericht zijn, om zo geleidelijk langs impliciete weg opgepikt te worden. Als de student maar vaak genoeg in een typische interactiesituatie uitingen met een voor die situatie specifiek partikel hoort, dan zal hij vanzelf in zo’n situatie soortgelijke uitingen gaan gebruiken en een gevoel ervoor ontwikkelen wat het partikel aan nuance bijdraagt.

Als men echter van mening is dat expliciete aandacht voor partikels wel wenselijk is dan zou het, zo meende ik, wellicht toch een brug te ver zijn om de vele nuances van elk partikel afzonderlijk expliciet te behandelen. Op bescheidener niveau zou men wel kunnen streven naar sensibilisering voor het bestaan en de functie van modale partikels. Een dergelijke sensibilisering zou gerealiseerd kunnen worden door:

- a. erop te wijzen dat het Nederlands beschikt over modale partikels,
- b. aan te geven welke woorden als zodanig functioneren,
- c. aan te geven wat voor soort functies ze zoal vervullen (verzachtend, expressief, connecterend, etc.),
- d. erop te wijzen dat veel van die woorden nog in andere syntactische functies kunnen optreden,
- e. erop te wijzen dat de betreffende betekenissen in andere talen vaak anders of helemaal niet worden uitgedrukt.

Net als in Duitsland is de partikeldidactiek voor het Nederlands in de aandacht gebleven, zij het op een laag pitje, zie o.a. Van de Poel en Van de Walle (1995), Wenzel (2004) en Van der Wouden en Caspers (2008). Ter gelegenheid van de themabijeenkomst ‘Nederlandse partikelbeschrijving in internationaal perspectief’ (IVN-colloquium Utrecht, 2009), leek het me de moeite waard om te bekijken of nieuwere methodes anders met de Nederlandse partikels omgaan dan in 1985 het geval was. Ik heb wederom verschillende leerboeken bekeken, waarvan ik er drie kort noem om vervolgens in paragraaf 2 wat uitvoeriger te kijken naar de methode *Help!* (Ham, Tersteeg & Zijlmans 2007).

Taalriedels van Deen en Van Veen (1994) richt zich specifiek op het oefenen van routineformuleringen. Partikels maken geregeld deel uit van formule-achtige uitingen, vgl. de volgende voorbeelden:

Les 24 (Waar is hij?): Hij kan toch niet weg zijn. Denk nou toch eens na. Waar laat je zo iets dan? Gelukkig maar. Hè, hè!

Les 29 (Koffie of thee?): Wil je iets drinken? Ja graag. Doe maar koffie. Kijk eens, alsjeblieft. Dank je wel.

Taalriedels is een goed voorbeeld van een aanpak waarin partikels impliciet geleerd worden, als onderdeel van uitingen die een min of meer vast karakter hebben en gebruikt kunnen worden voor specifieke interactiesituaties. Op een vergelijkbare wijze zijn in *Code 1* (Boers et al. 2004) routines verwerkt. In hoofdstuk 9, p. 181 worden routines aangereikt voor ‘iemand van dienst zijn’, zoals *Kan ik u misschien helpen?*, en voor ‘iemand een dienst vragen’, zoals *Ik wil graag een rekening openen. Krijg ik ook een ...* En in hoofdstuk 11, p. 215, vinden we bij routines voor ‘vragen hoe het gaat en reageren’ formuleringen als *Is er soms iets? Nee hoor, er is niets aan de hand. Ach nee, ik ben gewoon moe.*

Expliciete aandacht voor partikels trof ik aan in Fontein & Pescher-Ter Meer (2005), met name dan bij de bespreking van de imperatief (p. 121): ‘Om de imperatief minder direct en wat vriendelijker te maken, worden [...] de woorden *eens*, *maar*, *toch* of *even* gebruikt.’ Voorbeelden die gegeven worden zijn *kom eens binnen*, *kom maar binnen*, *kom even binnen*. Ook worden voorbeelden met partikelclusters gegeven als *kom toch maar eens even binnen*, waarbij overigens de vraag gesteld kan worden of hier nog sprake is van vriendelijker of minder direct taalgebruik, er klinken immers op z’n minst ook andere nuances mee.

Een soortgelijke passage als die in Fontein & Pescher-Ter Meer (2005) is te vinden in het Engelse hulpboek bij *Help!*, deel 1, vgl. p. 24: ‘The words “*maar*”, “*maar even*”, “*eens*” and “*eens even*” are used to make the imperative more friendly, less direct. These words are very frequently added to imperatives. They express a different degree of encouragement, depending on the intonation.’ Voorbeelden met vertaling zijn *Kom maar hier*, Jan ‘don’t worry Jan, you may come here’, *gaat u maar even zitten*, meneer ‘do sit down please, sir’ en *kom eens hier* ‘I want you to come here’. Behalve bij de imperatief ontbreekt echter expliciete aandacht voor de partikels. Eenzelfde beeld treffen we aan in het Nederlandstalige cursusboek van *Help!* In de volgende paragraaf zal ik de eerste vijf lessen van deze cursus meer in detail analyseren.

2. Help!

In het *Voorwoord* van *Help!* schrijven de auteurs dat de cursus ‘veel gebruikt wordt door studenten die aan buitenlandse universiteiten Nederlands leren, c.q. studenten’ (p. 13), en in de *Inleiding* op de volgende pagina benadrukken ze dat ‘Taal als middel tot communicatie voorop [staat]’. In de verdere toelichting gebruiken ze begrippen als ‘interactie’, ‘taalhandelingen’, ‘prosodie’. Deze inleidende formuleringen wekken verwachtingen met betrekking tot partikels, wat voor mij de reden was om juist deze methode nader te bekijken.

De drie delen van *Help!* heb ik globaal doorgenomen. In deel 3 (p. 226) trof ik een invuloefening aan waar aan imperatieve zinnen *eens*, *maar* of *toch* toegevoegd moet worden, afhankelijk van de situatie. Deel 1 heb ik preciezer bekeken. Het gaat om 300 bladzijden, verdeeld over zestien lessen. Elke les bevat 1. luistertek-

sten, 2. veel en gevarieerde oefeningen, en 3. beknopte grammaticale uitleg van morfologische en syntactische zaken.

Ik was aangenaam getroffen door de natuurlijke taal in *Help!*. Stijve formuleringen zoals ik die in 1986 in de cursussen uit de jaren zeventig en begin jaren tachtig nog regelmatig aantrof, ben ik in *Help!* nauwelijks tegengekomen. Die natuurlijkheid uit zich ook in het veelvuldig, ja ik mag wel zeggen uitbundig gebruik van partikels in de dialogen.

In 1986 heb ik me primair gericht op de modale partikels maar deze keer heb ik wat ruimer gekeken naar alle kleine woordjes die communicatief relevant zijn:

1. Modale partikels.
2. Focuspartikels als *ook*, *zelfs* en *alleen* (*maar*), en aspectuele partikels als *nog*, *al* en *pas*. Het viel op dat *zelfs* en *alleen* (*maar*) in het hele boek niet voorkwamen.
3. Partikels met connectieve functie als *dán*, *wel*, *tóch*. Ook het bijwoord *alleen*: *alleen het weer*, *hè*.
4. Dialogische partikels aan het begin en einde van uitingen als *nou*, *zeg*, *hoor*.

Al heel vroeg in de cursus worden in de luisterteksten partikels gebruikt. Ik wil dit illustreren aan de hand van de eerste vijf lessen.

Les 1 (Introductie) is nog heel partikelarm, er komt één keer het focuspartikel ook voor (p. 17): *Het boek ligt op tafel. De pen ligt ook op tafel.*

Les 2 (Kennismaking) biedt al meteen meer, maar nog geen modale partikels. In vervolg op les 1 worden de focuspartikels uitgebreid: naast het focuspartikel ook komen nu ook de aspectuele partikels *nog* en *al* voor. Als connecterend partikel treffen we *wel* met accent (p. 25) aan: *Spreek je Italiaans? Nee, maar ik begrijp het wel een beetje.* Verder veel dialogische partikels aan het begin van reagerende uitingen: *ja, nee, oh nee, oh ja?, nou.*

Les 3 (Onderweg), nu komen ook de modale partikels los: *eens* kijken (aan het begin van een antwoord op een vraag naar de weg); *wacht even*, *maar ik moet eerst even naar de w.c.*, *ik wacht wel even*, *ik breng je wel even naar de auto*, *kom maar; we kunnen toch samen gaan.* Dus in één les worden vier modale partikels tegelijk geïntroduceerd: *eens*, *even*, *maar* en *toch*. Het gebruik van focuspartikels wordt voortgezet: meermaals *ook*, verder aspectueel *nog eens* in *Kunt u dat nog eens zeggen?* en in een invuloefening wordt *pas* geïntroduceerd: *De (bus) komt pas over een (uur).* Net als in de vorige les wordt connecterend *wel* (met accent) gebruikt: *Ik niet ... maar Saskia wel* en treffen we enkele nieuwe dialogische partikels aan: *hallo*, *kun je mij helpen?* *Sorry, kunt u dat nog eens zeggen?* *Hé, Saskia; goed, ik wacht wel even; ja hoor.*

In les 4 (In een café) zien we een voortzetting van het gevarieerde beeld van les 3. Hadden we in les 3 het modale partikel in beleefde verzoeken als *wacht even* en in een beleefd aanbod *ik breng je wel even naar de auto*, in les 4 wordt het zinstype gevarieerd door nu een vraagvorm te gebruiken: *Mag ik even bestellen, kan ik even betalen?* In les 3 hadden we *maar* in *kom maar*, dus in een toestemming. Vergelijkbaar is in les 4 *Zeg het maar* (door de ober gezegd), terwijl er ook een nieuwe ge-

bruikswijze wordt geïntroduceerd. Als blijkt dat de ober geen rode port heeft, zegt de klant *nou, geef dan maar een rode wijn*. In les 3 werd *toch* gebruikt in een voorstel: *we kunnen toch samen gaan*, terwijl met de uitroep *Johan, dat kan toch niet!* in les 4 de context gevarieerd wordt. Terwijl les 2 en 3 dus vooral partikels introduceren, wordt in les 4 impliciet getoond dat de gebruikscontext voor die partikels variabel kan zijn. Maar er worden ook enkele nieuwe partikel(combinaties) gebruikt: de combinaties *nu nog*, *ook wel*, verder connecterend *dan*: *Wil je kip? Nee. Wat wil je dan?*; *De ober komt niet. Waarom gaan we dan niet weg? Geef dan maar rode wijn*, en enkele nieuwe dialogische partikels: *Goedenmiddag*; *ja, dat klopt*; *oké*; *eh...ja*; *eh ... nee*; *zeker, meneer*; *ook goed*; *prima*; *natuurlijk*.

Les 5 (Een afspraak). Naast herhaling van modaal *even* in *kom even langs!* treffen we *even* ook in andere taalhandelingen aan, verder maar in een permissieve taalhandeling en *toch* in een navraag: *Vrijdag hebben we toch les hè?* Dat partikels in grote clusters kunnen voorkomen wordt gedemonstreerd met de beleefde uitnodiging *Ach, komt u nou toch even binnen. Nou wilt u misschien wel een kopje koffie* (p. 87). Liever in de volgende dialoog is ook wel partikelachtig (p. 89): *Kom je vanmiddag huiswerk bij me maken? Nee, kom jij liever bij mij, want mijn moeder is ziek*. De aspectuele partikels *al* en *pas* komen in contrast voor in een oefening die zelf op iets anders gericht is (p. 89): *Werk je allang in het bedrijf? Al drie jaar. En jij? Ik werk hier pas een jaar*. In les 4 werd *dan* connecterend gebruikt, in tot volgende week woensdag. *Leuk tot dan* is het ook wel connecterend maar er is ook een temporeel betekenisaspect in het spel. In een voorbeeld even verderop, tot maandag dan, is het weer eerder puur connecterend reactief, echter niet met die betekenis ‘in plaats daarvan’ als in *wat wil je dán* uit les 4. Misschien moeten we *dan* in tot maandag dan eerder modaal noemen, vgl. ook het gebruik in een oefening (p. 81): *A: Heb je zin om dinsdag langs te komen? B: Ja, wat leuk! A: Goed dan ...* Tot slot nog enkele voorbeelden van dialogisch partikels uit les 5: *Hé dag Jan!*; *Hallo Karel*; *zeg, zullen we even iets gaan drinken?* En verderop: *Goed. Tot volgende week woensdag. Leuk. Tot dan hé* (sic, in plaats van *hè*). En opvallend informeel is het gebruik van *hoi* op p. 91: *Hoi, hoe gaat het met je?*; *Hoi Maria, ik heb zin in een ijsje*.

Het beeld van gevarieerd partikelgebruik dat uit de eerste vijf lessen van *Help!* naar voren komt, wordt in de rest van het eerste deel bevestigd. Bijna alle hoofdstukken beginnen met dialogen waarin steeds de nodige partikels verwerkt zijn. Les 9 (Een werkdag) begint bij uitzondering met een zakelijke tekst en daar zien we meteen een heel andere stijl, zonder partikels.

In de volgende paragraaf wil ik de wijze waarop de partikels in *Help!* aan de orde komen, toetsen aan de hand van de zogenaamde ‘schijf van vijf’ van Westhoff (2008). Het betreft hier een bondig geformuleerd maar helder beoordelingsinstrument voor vreemdetaalcursussen dat bovendien vrijelijk toegankelijk is via het internet.

3. De schijf van vijf en de partikels

De schijf van vijf wordt meestal gebruikt om een cursus globaal te beoordelen (is er ‘rijke input’, etc), maar hier wil ik het beoordelingsinstrument specifiek toepassen op het onderdeel partikels. De schijf bevat de volgende vijf onderdelen:

1. Blootstelling aan input. Rijke input, ‘exposure’, wordt als een pre beschouwd.
2. Verwerking op inhoud. Input wordt pas intake als het om levensechte taken en onderwerpen gaat.
3. Verwerking op vorm, in de literatuur tegenwoordig aangeduid als ‘focus on form’ (FoF), leidend tot vormbewustzijn, ‘awareness-raising’. Het gaat hierbij om door de docent georganiseerde aandacht voor grammaticale vorm.
4. Productie van output. De leerder moet de taal actief gebruiken, waarbij hij een balans moet weten te vinden tussen het gebruik van vaste wendingen (ook wel *chunks* of *formulaic speech* genoemd) en het vormen van nieuwe uitingen volgens grammaticale regels.
5. Strategisch handelen. Enerzijds receptief, bijvoorbeeld als een leerling de betekenis van een woord niet kent, dan moet hij leren om die vanuit de context te raden, anderzijds productief: als een leerling niet weet hoe hij iets moet uitdrukken, dan beschikt hij over strategieën voor omschrijvingen, bijvoorbeeld *fillers*, tamelijk algemene woorden als *ding* en *doen*, die voor een goede verstaander vaak ook wel voldoen.

Hoe komen nu de partikels in deel 1 van *Help!* ervan af als we die, voor zover dat mogelijk is, langs de meetlat van de schijf van vijf leggen? We lopen de vijf beoordelingsaspecten hieronder door.

1. Input: uitstekend, zoals we in de korte analyse in de vorige paragraaf gezien hebben. Wel valt het ontbreken van de focuspartikels *zelfs* en (*alleen*) *maar* op. Men kan zich afvragen hoe zinvol de opvallend rijke input van partikels in een zo vroeg stadium van de cursus is. Westhoff doet op het punt van timing van de input geen uitspraak. Verwervingsonderzoek naar het gestuurd en ongestuurd leren van partikels kan op dit punt wellicht argumenten opleveren om de temporele dosering van input in een cursus te evalueren (zie verder paragraaf 4).

2. De inhouden zijn levensecht. Er is veel aandacht voor interactie in allerlei situaties: kennismaking, ergens naar toe gaan en de weg vragen, een gesprekje in het café, een afspraak maken, etc. In die interacties zijn partikels relevant voor een soepele, dat wil zeggen goed aansluitende, beleefde dialoog en het tonen van betrokkenheid (‘involvement’). De student kan zich makkelijk inleven in dergelijke situaties en zal ook het bijbehorende taalgebruik willen leren, al zal het voor de leerder, zeker in het begin, niet duidelijk zijn wat de partikels precies bijdragen.

3. Verwerking op vorm. Op het punt van expliciete aandacht voor partikels scoort *Help!* zwak. In deel 1 heb ik niet één opmerking van metatalige aard kunnen vinden waarin op de partikels gefocust wordt.

4. Productie van output. In de oefeningen komen wel regelmatig uitingen voor met daarin partikels, maar slechts bij hoge uitzondering wordt gericht daarop geoefend. Ik noemde eerder al de invuloefening in deel 3 (p. 226). In deel 1 vond ik wel één oefening (p. 100) die gericht is op dialogische partikels. Eerst worden voorbeelddialogjes gegeven als: *Ik ben vandaag jarig. Oh, gefeliciteerd; We moeten vanmiddag examen doen. Nou, sterkte!* In de oefening moet de student dan reageren op stimuluszinnen als *Ik ga morgen gezellig een dagje naar Amsterdam met bijvoorbeeld oh, leuk!* Maar dat is het ongeveer, wat partikeloefeningen betreft.

5. Strategisch handelen. Receptief zal het bij partikels vaak neerkomen op het negeren ervan. Aan de productieve kant zal het erom gaan om, als je de partikels niet beheerst, toch op een andere manier soepel, beleefd en geïnvolveerd over te komen. Echt strategisch handelen met betrekking tot partikels lijkt alleen mogelijk als de student zich bewust is van de algemene functies van partikels. Dan kan hij op basis van zijn kennis van mogelijke functies proberen te raden waarom het partikel in een specifiek geval gebruikt wordt. En als hij beseft dat in een bepaalde situatie beleefdheid vereist is en dat in het Nederlands die beleefdheid middels bepaalde partikels vormgegeven kan worden, dan kan hij, bij onzekerheid over de passende partikels uitwijken naar andere beleefdheidsvormen.

Met name op de aspecten 3, 4 en 5 komen de partikels in *Help!* te kort. Er wordt niet expliciet aandacht aan besteed (geen ‘focus on form’, zoals dat in de vreemdetaal didactiek genoemd wordt, punt 3 uit de schijf van vijf) en er zijn geen oefeningen waarin het gebruik ervan systematisch geoefend wordt (punt 4 uit de schijf). Als de leerder niet goed zicht heeft op wat de partikels bijdragen, dan zal strategisch handelen (punt 5) hoofdzakelijk bestaan uit het negeren ervan bij interpretatie en het vermijden ervan in de eigen uitingen.

Het beeld van 2009 verschilt op de punten 3, 4 en 5 dus niet wezenlijk van dat uit 1986. De gevolgde methode is nog steeds primair impliciet: rijkelijk aanbod van partikels in de (dialoge)teksten, in de hoop dat de leerder zelf hun functie zal oppikken en ze op den duur ook zal gaan gebruiken. Is dat zorgelijk? In 1986 heb ik een discussie gewijd aan het vraagstuk van impliciet en expliciet leren. Misschien is bij zoiets als partikels rijke input voldoende, maar misschien ook niet. In de volgende paragraaf doe ik verslag van enkele recente studies die voor de beantwoording van deze vraag relevant zijn. Ook bespreek ik enkele studies die van belang kunnen zijn voor de volgorde waarin partikels in cursussen Nederlands aan bod komen.

4. Onderzoek naar het leren van partikels

De schijf van vijf biedt weliswaar een globaal beoordelingsinstrument voor taalcursussen, maar voor de beoordeling van specifieke aspecten van taal, zoals partikels, is aanvullend onderzoek nodig. Twee typen onderzoek lijken met name relevant:

1. Onderzoek naar de *ongestuurde* verwerving van partikels. Als leerders zich de partikels in een bepaalde volgorde en/of in een bepaalde fase van de verwerving eigen maken, dan kan die bevinding op de achtergrond een rol spelen bij de inrichting van een cursus.
2. Onderzoek naar *gestuurde* verwerving, bijvoorbeeld naar de beheersing van partikels na een bepaalde periode van studie of naar de effecten van onderwijs waarin partikels expliciet of impliciet aan de orde komen.

De Beijer (2009) heeft de ongestuurde verwerving van modale en aspectuele partikels bekeken op basis van corpusmateriaal uit Childes (een elektronisch toegankelijke verzameling van kindertaal) en uit het ESF-corpus (Nederlands van volwassen Marokkaanse en Turkse immigranten). Aanleiding voor haar onderzoek was voetnoot 5 in Van der Wouden en Caspers (2008, 42), waarin de verwachting wordt uitgesproken dat aspectuele partikels eerder dan modale partikels verworven worden. De Beijer bekeek enerzijds de modale partikels *maar* en *eens* en anderzijds de aspectuele partikels *nog*, *al* en *pas*. Bij de kinderen was de volgorde als volgt: eerst modaal *maar* en het aspectuele *nog*, vervolgens modaal *eens* en aspectueel *al*, terwijl aspectueel *pas* een stuk later optreedt. Bij de volwassen leerders trad *pas* al eerder op, tegelijk met *al*. Volgens deze studie is het dus niet zo dat modale partikels systematisch na aspectuele partikels verworven worden. Maar binnen de groep van modale partikels wordt wel een volgorde gevonden, vgl. ook de studie van Van Balen, Caspers en Van der Wouden (dit nummer) en hetzelfde lijkt voor de aspectuele partikels te gelden. Het zal overigens duidelijk zijn dat deze bescheiden onderzoeks aanzetten niet voldoende zijn om gedegen uitspraken te kunnen doen over 'natuurlijke' verwervingsvolgordes van partikels.

Onderzoek in relatie tot gestuurd leren is al even schaars. Wenzel (2002) heeft in haar proefschrift gevorderde Duitse leerders van het Nederlands bekeken. Een van haar bevindingen (p. 248) was, dat sommige leerders *ik denk* en *ik weet niet* gebruiken als strategische alternatieven (vgl. aspect 5 in de schijf van vijf) voor partikels die ze nog niet goed onder de knie hebben.

Van der Wouden en Caspers (2008) bekeken studenten op hun partikelkennis na een half jaar intensief taalonderwijs. In de test moesten studenten van twee zinnen beoordelen welke van de twee het passende vervolg is op een contextzin. De ene vervolgzin bevatte *wel*, *toch* of *zeker* met accent en de andere zin hetzelfde partikel zonder accent. Zo moesten de proefpersonen op contextzinnen als *Laat*

dat ding maar vallen en Kijk uit met dat glas aangeven welke vervolgzin de juiste was: *Je breekt het tóch niet of Je bréékt het toch niet*. Deze opgave bleek behoorlijk moeilijk voor de leerders te zijn. Het lijkt erop dat ze bij de keuze tussen de twee vervolgzinnen het alternatief kozen waarmee ze het meest vertrouwd waren, namelijk *wel* met accent, *toch* zonder accent; bij *zeker* waren de proefpersonen helemaal onzeker. Wellicht was deze test toch te moeilijk voor hen om inzicht te bieden in de daadwerkelijke beheersing van de onderzochte partikels.

De la Fuente (2009) onderzocht Engelstalige leerders van het Spaans. Ik bespreek haar onderzoek hier omdat haar aanpak heel bruikbaar lijkt voor didactisch onderzoek naar het verwerven van Nederlandse partikels. De la Fuente volgde de onderzoeksopzet van ‘pretest’, ‘treatment’, ‘posttest’. Halfgevoerde studenten met Engels als moedertaal en Spaans als doeltaal werden getest op hun kennis van discourse markers. Er werden vier discourse markers gekozen die de studenten nog niet geleerd hadden: *o sea* (‘that is’, ‘dat wil zeggen’), *entre tanto* (‘meanwhile’, ‘ondertussen’), *en cuanto a* (‘regarding’, ‘wat betreft’), en *puesto que* (‘because’, ‘omdat/want’). Vervolgens werd de groep in tweeën gesplitst. Beide groepen kregen een Spaanse tekst waarin deze discourse markers rijkelijk voorkwamen. Maar de ene groep kreeg vervolgens een taak die gericht was op de inhoud van de tekst, terwijl de tweede groep vragen kreeg die gericht waren op de betekenis van de discourse markers zelf: ze moesten vertalingen voor deze vormen vinden. De eerste taak werd ‘input enrichment task’ genoemd, de tweede ‘consciousness-raising task’ (C-R task).

De leereffecten werden gemeten in twee ‘posttests’. De eerste test vond nog op dezelfde dag als de les plaats. De leerders moesten in een Spaanse tekst lege plekken vullen met een van de vier markers. De tweede taak vond de volgende dag plaats. Nu moesten de leerders een Engelse tekst in het Spaans vertalen, en wel een die Engelse uitdrukkingen bevatte die equivalent waren aan de Spaanse.

De bevinding van de la Fuente (2009, 217) luidde als volgt:

Although input enrichment tasks (a type of planned, implicit focus on form) seem to promote some level of effective attention to, and noticing of discourse markers in the L2 input, C-R tasks seem more effective by focusing learners’ attention on their forms, meanings, and uses, and consequently raising learners’ awareness of such forms, and promoting explicit learning. All of this results in higher levels of immediate comprehension and retrieval of target forms.

Het zal duidelijk zijn dat in de posttest alleen het korte-termijn-leereffect gemeten werd. In vervolgonderzoek zou natuurlijk ook het lange-termijn-effect bekeken moeten worden, zoals De la Fuente ook zelf aangeeft.

5. Conclusie

Als in vervolg op onderzoek als dat van De la Fuente (2009) blijkt dat expliciete aandacht voor partikels en oefening in het gebruik ervan een beter leerresultaat oplevert, dan komt vervolgens de niet makkelijke taak om dit inzicht in cursusmateriaal te verwerken. De rijke partikelinput die in de luisterteksten in *Help!* voorhanden is, zou dan in de vorm van grammaticale aandacht en oefeningen verderop in de les opgepakt en verwerkt moeten worden. De vraag wanneer welke partikels aan bod komen, zou behalve op onderzoek naar gebruiksfrequentie in de doeltaal (vgl. Möllering 2001) mede op onderzoek naar natuurlijke verweringsvolgorde gebaseerd dienen te worden.

Noot

- * Ik bedank Lidy Zijlmans van Radboud in'to *Languages* voor discussie en het beschikbaar stellen van onderwijsmateriaal.

Bibliografie

- Balen, Erna van et al., 'Modale partikels in het Nederlands als tweede taal: Aanwijzingen voor een vaste verwervingsvolgorde'. Dit nummer.
- Beijer, Wies de, *The emergence of Dutch modal and aspectual particles. A comparison between first and second language learners*. MA thesis, Radboud University Nijmegen, 2009.
- Boers, Titia et al., *Code 1. Basisleergang voor anderstaligen*. Utrecht, Zutphen, 2004.
- Deen, Jeanine & Chris van Veen, *Taalriedels. Oefenen met routineformuleringen*. Groningen, 1994.
- Fontein, A.M. & A. Pescher-Ter Meer, *Nederlands voor anderstaligen*. Utrecht, 2005.
- Fuente, María José, de la, 'The role of pedagogical tasks and focus on form in acquisition of discourse markers by advanced language learners'. R.P. Leow et al. (eds.) *Little Words*. Washington, D.C., 2009, 211-221.
- Foolen, Ad, "'Typical Dutch noises with no particular meaning": Modale partikels als leerprobleem in het onderwijs Nederlands als vreemde taal'. *Verslag van het Negende Colloquium van docenten in de neerlandistiek aan buitenlandse universiteiten, Nijmegen, 26-31 augustus 1985*. 's Gravenhage, 1986, 39-57.
- Ham, E. et al., *Help! Een cursus Nederlands voor anderstaligen. Deel 1: Kunt u mij helpen? Deel 1: Engels hulpboek. Deel 2: Helpt u mij even? Deel 3: Zal ik u even helpen?* Utrecht, 2007.
- Levend Nederlands: Een cursus Nederlands voor Buitenlanders*. Herziene uitgave. Cambridge, 1984.
- Linguaphone Dutch Course*. London, 1984.
- Möllering, Martina, 'Teaching German modal particles: A corpus-based approach'. *Language Learning & Technology* 5,3 (2001), 130-151.
- Poel, K. Van de & L. Van de Walle, 'Nederlandse partikels en andere kleine woorden in het kader van beleefdheidsstrategieën'. Th. Janssen et al. (red.) *Nederlands in culturele context. Handelingen twaalfde colloquium Neerlandicum, Antwerpen 1994*. 's-Gravenhage, 1985, 325-343.

- Speak Dutch: An audio-lingual course. Amsterdam, 1970.
- Wenzel, Veronika, *Relationelle Strategien in der Fremdsprache. Pragmatische und interkulturelle Aspekte der niederländischen Lernersprache von Deutschen*. Münster, 2002.
- Wenzel, Veronika, 'Partikels in het Nederlands als vreemde taal'. *Neerlandica Extra Muros* 42,1 (februari 2004), 33-43.
- Westhoff, G.J., *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. 2008.
http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2008-0424-00658/westhoff_08_schijfvanvijf.pdf
- Weydt, Harald (red.), *Partikeln und Deutschunterricht*. Heidelberg, 1981
- Wouden, Ton van der & Johanneke Caspers, 'Partikels als leerprobleem in het Nederlands als tweede taal'. *Internationale Neerlandistiek* 46, 3 (oktober 2008), 33-45.