

## 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.

<https://hdl.handle.net/2066/227551>

Please be advised that this information was generated on 2021-03-07 and may be subject to change.

## Syntaxis versus pragmatiek;

### Interferentie van het Nederlands in het Engels van vwo 5-leerlingen

JANINE BERNS & SANNE VAN VUUREN

In dit artikel onderzoeken we op basis van literaturessays van leerlingen in vwo 5 in welke mate het geschreven Engels van leerders op B1/B2-niveau gekenmerkt wordt door directe moedertaalinvloed in de syntaxis en de pragmatiek. ‘V2-fouten’, waarbij door de invloed van het Nederlands inversie van persoonsvorm en onderwerp optreedt, blijken nog maar zeer sporadisch voor te komen. Waar we nog wel sporen van moedertaalinvloed zien, is in het gebruik van initiële bijwoordelijke bepalingen, met name daar waar deze referentiële gebruikt worden om een verbinding met de voorafgaande context tot stand te brengen.

‘Merkbare invloed vanuit de moedertaal’ wordt door het ERK alleen nog expliciet genoemd op niveau B1+. Op B2-niveau, het beoogde uitstroomniveau van vwo-leerlingen, kan schrijfproductie nog gekenmerkt worden door ‘kleine onvolkomenheden in de zinsstructuur’ (Fasoglio et al., 2015), maar het is de vraag in hoeverre op dit niveau van taalbeheersing nog woordvolgordeproblemen voorkomen die duidelijk tot het Nederlands te herleiden zijn. Onderzoek (Van Vuuren & Laskin, 2017) laat zien dat de moedertaal op hogere ERK-niveaus een rol blijft spelen

wanneer het gaat om de keuze voor zinsconstructies die in beide talen grammaticaal zijn maar een verschillende pragmatische lading hebben, bijvoorbeeld bij bijwoordelijke bepalingen aan het begin van de zin.

Het Nederlands is een zogenoemde ‘V2-taal’. Dit betekent dat de persoonsvorm (‘V’- verb) in hoofdzinnen altijd in de tweede positie staat. De eerste positie in een zin kan gevuld worden met een onderwerp, een lijdend of meewerkend voorwerp, of een bijwoordelijke bepaling, zoals de voorbeelden 1a en 1b in tabel 1 laten zien.

Het Engels daarentegen is een zogenaamde ‘SVO’ taal, met een min of meer vaste volgorde voor de verschillende constituenten: het vervoegde werkwoord (‘V’) wordt voorafgegaan door het onderwerp (‘S’ – subject) en wordt gevolgd door het lijdend en/of meewerkend voorwerp (‘O’ – object). Op basis van de syntactische verschillen tussen het Nederlands en het Engels zou het dus niet vreemd zijn als beginnende leerders fouten maken van het type \*‘In the warehouses could you find anything’, waarin ze de V2-structuur van het Nederlands overnemen in de doeltaal.

De verschillen tussen de twee talen hebben niet alleen gevolgen voor de toegestane woordvolgorde, maar ook voor de rol van de

	variabele woordgroep	persoonsvorm	onderwerp	lijdend voorwerp	hoofdwerkwoord	bijwoordelijke bepaling
1a	Je	kon		alles	vinden	in de pakhuizen
1b	In de pakhuizen	kon	je	alles	vinden	
1c	Alles	kon	je		vinden	in de pakhuizen

Tabel 1.

eerste positie van een zin in beide talen, en meer bepaald voor hoe deze wordt gebruikt om een verbinding met de voorafgaande context tot stand te brengen. In het Nederlands kunnen we de keuze voor de eerste constituent laten afhangen van de context, zoals de volgende voorbeelden laten zien.

Verbinding in de vorm van een onderwerp:

2a Asperges komen van de aspergeplant (Asparagus officinalis). De aspergeplant gaat acht tot tien seizoenen mee.<sup>1</sup>

Verbinding in de vorm van een lijdend voorwerp:

2b Bestaan er echt hondenmensen en kattemensen? Volgens [X] is dat meer een kwestie van toeval. ‘De voorkeur voor een hond of een kat ontwikkel je in je jeugd.<sup>2</sup>

Verbinding in de vorm van een bijwoordelijke bepaling:

2c Hoe die daar komen? ‘Bij elke slok die je neemt vloeit er ook altijd wat speeksel met daarin wat eten en bacteriën uit je mond terug in je flesje’, weet [X]. In je speeksel vinden die bacteriën altijd wel wat voedsel waarvan ze kunnen leven en zich voort kunnen planten. Hoe langer je je flesje laat staan, hoe meer het er worden.<sup>3</sup>

Voor een neutrale verbinding met de voorgaande tekst wordt in het Engels doorgaans het onderwerp van de zin gebruikt (Los & Dreschler, 2012). Bijwoordelijke bepalingen zijn in het Engels weliswaar ook mobiele constituenten, maar met name situerende bepalingen (zoals plaatsbepalingen) hebben een zeer sterke voorkeur voor het einde van de zin (Biber et al., 1999: 787, 802). Als ze aan het onderwerp voorafgaan is dat niet ongrammaticaal, maar krijgen ze wel extra nadruk, zoals een voorbeeld uit een database van eindexamenteksten van Britse scholieren (LOCNESS, Granger, 1998) hieronder laat zien:

3 Just look at the case of the planned Newbury bypass. **Already** it is behind schedule due to the ranting of these ‘environmentalists’. (LOCNESS, A-levels1\_ transpor6)

In het Nederlands kan een vergelijkbare bijwoordelijke bepaling in eerste positie ook extra nadruk krijgen, maar het is ook mogelijk om die eerste positie te gebruiken om een neutrale verbinding met de voorgaande context te maken (zoals in voorbeeld 2c).

Uit eerder onderzoek naar pragmatische interferentie bij studenten Engelse Taal en

Cultuur<sup>4</sup> (Van Vuuren & Laskin, 2017; Van Vuuren & Berns, 2018) is gebleken dat de invulling van de eerste positie niet zelden gekleurd is door de functie die deze positie heeft in het Nederlands. Zo gebruiken deze leerders in vergelijking met moedertaalsprekers meer bijwoordelijke bepalingen aan het begin van de zin en beginnen zij hun zinnen relatief minder vaak met het onderwerp. Ook worden zinsinitieële bijwoordelijke bepalingen vaker referentiëel gebruikt, zoals in onderstaand voorbeeld van een tweedejaars student Engelse Taal en Cultuur:

- 4 When the applicant also has a great reference from his or her internship it will be far more likely for that person to be hired. Secondly, **during an internship** a student can start networking. (student RAD0004)

### Onderzoeksvragen

In dit artikel onderzoeken we in welke mate het geschreven Engels van leerders in een vroeger stadium van taalverwerving (B1/B2-niveau) gekenmerkt wordt door directe moedertaalinvloed in de syntaxis en/of de pragmatiek.

- In hoeverre worden er door deze groep leerders nog echte ‘V2-fouten’ gemaakt waarbij er onterecht inversie optreedt van het onderwerp en de persoonsvorm?

- Of is interferentie ook bij deze leerders al voornamelijk pragmatisch van aard, en kunnen we dit terugzien in het gebruik van constituenten in zinsinitieële positie dat sterk gekleurd is door de functie van pre-verbale constituenten in het Nederlands?

### Opzet van het onderzoek

Om een eerste inzicht te krijgen in de manier waarop de V2-syntaxis van het Nederlands doorwerkt in het geschreven Engels van Nederlandse scholieren, hebben we 28 literaturessays van een vwo 5-klas, van een willekeurig gekozen scholengemeenschap in de provincie Gelderland, geanalyseerd op inversie en het gebruik van zinsinitieële bijwoordelijke bepalingen. Alle leerlingen in deze klas waren moedertaalspreker van het Nederlands. De onderzochte essays waren geschreven in het kader van het reguliere lesprogramma, en de leerlingen hebben toestemming gegeven dat hun teksten anoniem geanalyseerd zouden worden voor dit onderzoek. In totaal bevatten deze teksten, na verwijdering van citaten, 20.340 woorden en 3403 hoofdzinnen (zie tabel 2).

De teksten zijn voorzien van een syntactische annotatie met behulp van de Stanford Parser (Klein & Manning, 2003). Vervolgens zijn alle zinnen met een initiële bijwoordelijke bepaling geëxtraheerd uit het corpus met behulp van Corpus Studio

	aantal teksten	aantal woorden	gemiddeld aantal woorden per tekst	aantal hoofdzinnen	gemiddeld aantal hoofdzinnen per tekst
V5 teksten	28	20.340	726,4	3403	121,5

Tabel 2. Gegevens van de gebruikte dataset

(Komen, 2012). Hieronder verstaan we hoofdzinnen met één of meerdere bijwoordelijke bepalingen die aan het onderwerp voorafgaan. Indien er meerdere bijwoordelijke bepalingen aan het onderwerp voorafgaan, zijn deze elk afzonderlijk meegenomen. Dit leverde een dataset op van 262 initiële bijwoordelijke bepalingen. Omdat bepaalde soorten bijwoordelijke bepalingen in het Engels vaker in de eerste positie gebruikt worden dan andere, hebben we een verdere onderverdeling gemaakt volgens de classificatie van Biber et al. (1999) en elke bijwoordelijke bepaling voorzien van één van de volgende labels: situerende bijwoordelijke bepalingen (‘last year’, ‘in the Netherlands’), bijwoordelijke bepalingen van modaliteit (‘indeed’, ‘in my opinion’), en zinsverbindende bijwoordelijke bepalingen (‘besides’, ‘however’). Ook werd voor elke bijwoordelijke bepaling aangegeven of deze referentiëel werd gebruikt, dus of de bepaling terugverwees naar een constituent uit de voorgaande zin, zoals in voorbeeld (2c). Gevallen van inversie, waarin de volgorde van onderwerp en persoonsvorm is omgedraaid, zijn in verband met de beperkingen van de analyse-software handmatig geïdentificeerd.

Hieronder bespreken we de resultaten in het licht van eerder onderzoek (Van Vuuren & Laskin, 2017) naar het gebruik van zinsinitieële bijwoordelijke bepalingen in argumentatieve teksten geschreven door Britse scholieren (LOCNESS, Granger, 1998). Deze teksten zijn nadrukkelijk geen norm, maar wel een referentiepunt om de rol van de moedertaal in het Engels van Nederlandse scholieren zichtbaar te maken. Het is voor onze doeleinden belangrijker dat de teksten geschreven zijn door leerlingen met een vergelijkbare educatieve achtergrond en leeftijd, dan dat deze data normstellend zijn of representatief voor alle moedertaalsprekers van het Engels.

### Resultaten

#### Inversie

Het is opvallend dat scholieren al in vwo 5 weinig tot geen ‘V2-fouten’ maken waarbij ze de syntactische structuur van het Nederlands overnemen in het Engels. In totaal vonden we in alle 28 teksten slechts zes zinnen, verdeeld over vier teksten, waarbij de volgorde van het onderwerp en de persoonsvorm was omgedraaid. Van deze zes gevallen van inversie waren er slechts twee die als ongrammaticaal aangemerkt zouden kunnen worden:

- 5a \*In the rest of each part is explained why things as losing your legs or losing your sight don’t matter. (tekst 11)
- 5b \*In the end gave all the poets us goosebumps. (tekst 4)

In de andere gevallen was er sprake van een context waarin inversie in het Engels noodzakelijk dan wel mogelijk (of, zoals in voorbeeld (6d), toch in ieder geval niet onmogelijk) was, zoals in deze voorbeelden van respectievelijk negatieve (voorbeeld (6a-c)) en locatieve (voorbeeld (6d)) inversie:

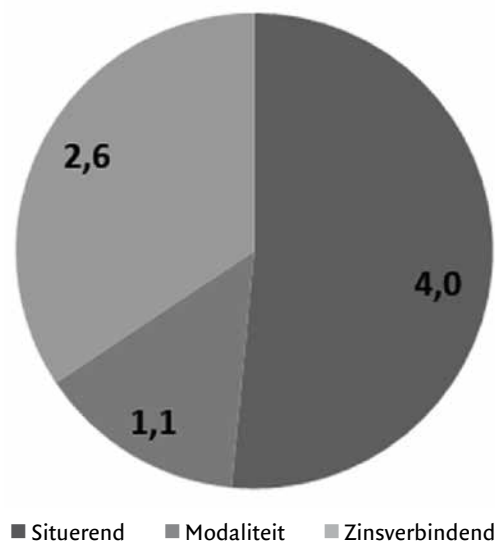
- 6a Only if the real world is terrible do people flee in such dreamworld as depicted by Brooke. (tekst 4)
- 6b So not only is Macbeth guilty, he also knows this himself. (tekst 14)
- 6c Not only shouldn’t he have given Macbeth more power than necessary, but this also supported Macbeth’s consideration of becoming king (tekst 3)
- 6d The opposite way goes Wilfred Owen. (tekst 4)

Wat opvalt is dat drie van de zes voorbeelden

in dezelfde tekst voorkomen, dus hoewel syntactische interferentie in het gebruik van inversie op dit niveau van taalverwerving minimaal is, lijkt de V2-structuur van het Nederlands in het geval van deze specifieke leerling nog wel een rol te spelen in de gekozen woordvolgorde in het Engels. Over het algemeen kan echter gesteld worden dat de SVO-structuur van het Engels geen merkbaar probleem meer vormt op dit niveau van taalverwerving.

*Initiële bijwoordelijke bepalingen*

Gemiddeld beginnen leerlingen 7,7 van de 100 hoofdzinnen met een bijwoordelijke bepaling; de bijbehorende standaardafwijking is 2,9. Ter vergelijking, de genormaliseerde frequentie van initiële bijwoordelijke bepalingen in het LOCNESS corpus is 6,6. De frequentie van initiële bijwoordelijke bepalingen is grotendeels toe te schrijven aan het veelvuldig gebruik van situerende en zinsverbindingende bijwoordelijke bepalingen, waarvan de leerlingen er respectievelijk 4 en 2,6 per



Figuur 1. Initiële bijwoordelijke bepalingen per 100 hoofdzinnen

100 hoofdzinnen gebruiken. Bepalingen van modaliteit komen met 1,1 per 100 hoofdzinnen relatief minder vaak in deze positie voor (figuur 1). De volgende paragrafen bespreken de verschillende categorieën bijwoordelijke bepalingen meer in detail.

**BEPALINGEN VAN MODALITEIT**

Bepalingen van modaliteit worden in het Engels typisch in het midden van de zin geplaatst (Biber et al., 1999, p. 872). Het gaat veelal om vaste uitdrukkingen in de vorm van een enkel bijwoord, zoals ‘maybe’ of ‘probably’ of om prepositionele constituenten, zoals ‘of course’ of ‘in fact’. Deze categorie omvat ook bijwoordelijke bepalingen die de houding van de schrijver ten opzichte van de boodschap in de rest van de zin aangeven (voorbeeld (7a-c)).

- 7a **Understandably**, he is very confused. (tekst 3)
- 7b **Obviously**, she does suffer from the repercussions of her actions, she’s haunted by dreams and keeps imagining her hands still being stained by blood. (tekst 24)
- 7c **Astonishingly**, Macbeth is not as enthusiastic about killing his friend as lady Macbeth is. (tekst 26)
- 7d But of course, **in fact**, Macbeth himself is the perpetrator in this tragedy. (tekst 3)

Bepalingen van modaliteit worden ook wel gebruikt om de samenhang van de tekst te versterken, zoals in voorbeeld 7d. In deze gevallen is het logisch om de bepaling vooraan in de zin te plaatsen (Biber et al., 1999, p. 874). Met respectievelijk 1,1 en 1,2 initiële bepalingen van modaliteit per 100 hoofdzinnen zijn ze echter zowel bij de vwo 5-leerlingen als bij de Engelstalige scholier-

ren in deze positie relatief minder frequent dan andere bijwoordelijke bepalingen.

**ZINSVERBINDENDE BEPALINGEN**

Bijwoordelijke bepalingen in deze categorie fungeren in een tekst als wegwijzers die logische relaties zoals toevoeging, contrast en concessie aanduiden. Voor dit type bijwoordelijke bepalingen is de eerste positie de meest gebruikelijke, ook in het Engels (Biber et al., 1999, p. 891). De vwo 5-leerlingen gebruiken in deze positie een vergelijkbaar aantal van dit soort expliciete wegwijzers als de Engelstalige scholieren: 2,6 per 100 hoofdzinnen voor de vwo 5-leerlingen tegenover 2,7 voor de scholieren in het referentiecorpus.

Er zijn wel verschillen in de realisatie, waarbij het opvalt dat om een relatie van toevoeging aan te duiden, de leerders vaker gebruik maken van bepalingen zoals ‘moreover’, ‘furthermore’ en ‘in addition’, terwijl de Engelstalige scholieren relatief vaker de voorkeur geven aan het meer neutrale ‘also’. Ook andere betrekkelijk ‘gewichtige’ bijwoordelijke bepalingen zoals ‘however’ en ‘nonetheless’ worden door de leerders vaker gebruikt dan door hun Engelstalige leeftijdsgenoten, ook al is de rest van de tekst in veel gevallen minder formeel (voorbeeld (8a-b)).

- 8a **Nonetheless**, this doesn’t make Macbeth innocent, as he is the one who killed the most people. (tekst 24)
- 8b **Furthermore**, as far as we know they weren’t forced to tell Macbeth his future. (tekst 26)

Dit specifieke gebruik is mogelijk een effect van het onderwijs, omdat in lesmethodes Engels leerlingen geregeld in aanraking komen met lijstjes van verbindingswoorden, waarbij meestal geen indicatie gegeven wordt van frequentie van gebruik of register (Van Vuuren & De Vries, 2017).

**SITUERENDE BEPALINGEN**

Van alle initiële bijwoordelijke bepalingen, zijn de situerende bepalingen het meest frequent, en het is in het gebruik van deze categorie dat het voornaamste verschil met de Engelstalige scholieren waar te nemen valt. Voor de vwo 5-leerlingen zien we een frequentie van 4 per 100 hoofdzinnen; deze is 2,7 voor de Britse eindexamenleerlingen.

De twee meest gebruikte soorten in deze categorie zijn tijdsbepalingen (48,9%) en plaatsbepalingen (28,1%), samen dus goed voor 77% van alle situerende bijwoordelijke bepalingen. Het is in het Engels niet ongebruikelijk om tijdsbepalingen in eerste positie te gebruiken omdat ze, net als zinsverbindingende bepalingen, een belangrijke tekststructurende functie hebben. Plaatsbepalingen daarentegen hebben in het Engels een sterke voorkeur voor het einde van de zin (Biber et al., 1999: 787, 802), maar worden door de leerlingen veelvuldig in eerste positie gebruikt:

- 9a Maybe you haven’t noticed, but **in Macbeth** a lot of people die. (tekst 24)
- 9b **In our world**, there are already enough people living a really bad life, because of being poor or suppressed. (tekst 19)
- 9c **In the literature**, after WWI, there was a big change. (tekst 25)

Nog niet alle leerlingen lijken zich bewust te zijn van de extra nadruk die plaatsing in eerste positie met zich meebrengt. In (9c), bijvoorbeeld, impliceert plaatsing in eerste positie een contrastieve lezing die niet strookt met de neutrale plaatsindicatie die de schrijver lijkt te hebben bedoeld.

**REFERENTIËEL GEBRUIK**

Het opvallendste verschil tussen de vwo 5-leerlingen en het referentiecorpus ligt niet in

de frequentie van bijwoordelijke bepalingen op zich, maar in het gebruik van deze bijwoordelijke bepalingen om de zin die volgt vast te knopen aan de voorgaande context met behulp van een referentiële link, zoals in (10) hieronder. Met een frequentie van 0,9 tegenover 0,4 per 100 hoofdzinnen, gebruiken de vwo 5-leerlingen meer dan twee keer zoveel referentiële bijwoordelijke bepalingen als de Engelstalige scholieren.

10a She manipulated Macbeth into his first murder, which basically led to all the other deaths in the story. **After this** she couldn't bear the guilt and killed herself. (tekst 24)

10b Some of these men where fulltime poets or wrote poems as a hobby before they were shipped across the Channel and into the trenches. **In these trenches** they continued with their poetry. (tekst 6)

In tegenstelling tot andere tijds- en plaatsbepalingen die op tekstniveau structuur aanbrengen, gaat het hier om bepalingen die op lokaal niveau cohesie tot stand brengen tussen twee zinnen. Deze zijn vergelijkbaar met pronominale bijwoordelijke bepalingen als 'hierna' en 'hierin', die in het Nederlands veelvuldig gebruikt worden om tekstuele cohesie tot stand te brengen.

Ook zinsverbindende bijwoordelijke bepalingen, zoals in (11a-b), worden door de vwo 5-leerlingen niet alleen gebruikt om een logische relatie aan te duiden, maar ook om tegelijkertijd een referentiële verbinding met de voorgaande zin te maken:

11a And **despite this**, Victor still treats him like crap. (tekst 28)

11b **In contrary to that**, there are some valid points to be made for Miss Lucy's side. (tekst 10)

Dergelijk referentiële gebruik van zinsverbindende bijwoordelijke bepalingen komt bij de Engelstalige scholieren niet voor. Opnieuw zien we dus duidelijk een subtiele invloed van de moedertaal terug.

### Conclusies en aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

In dit onderzoek hebben we gekeken naar het Engels in de essays van een willekeurige groep vwo 5-leerlingen. Wat syntaxis betreft zijn de leerlingen al vergevorderd: 'V2 fouten', waarbij onterechte inversie van de persoonsvorm en het onderwerp optreedt en die het directe gevolg zouden zijn van interferentie uit hun moedertaal, komen bij hen nog maar zeer sporadisch voor. Als we kijken naar hoe de leerlingen de zinsinitiale positie gebruiken en dit vergelijken met de zinnen van moedertaalsprekers van het Engels in dezelfde leeftijdscategorie, is er een verschil waarneembaar in de manier waarop ze zinsverbindende en situerende bijwoordelijke bepalingen gebruiken. Het referentiële gebruik van deze twee categorieën bijwoordelijke bepalingen is gekleurd door de pragmatiek van de eerste positie in het Nederlands.

Vervolgonderzoek moet uiteraard uitwijzen in hoeverre de resultaten van deze 28 leerlingen representatief zijn voor leerlingen in vwo 5, maar in onze data zijn sporen van syntactische interferentie vrijwel alleen nog te herkennen in de interactie tussen grammaticale keuzes in woordvolgorde en pragmatiek, niet in woordvolgordefouten. In dit stadium hebben leerders nu een heel specifiek type evidentie nodig, aan de hand waarvan ze kunnen ontdekken dat een structuur die wel bestaat in de doeltaal, niet altijd dezelfde functie heeft als in de moedertaal. Het is dan ook erg interessant en nuttig voor de taalverwervingspraktijk om te onderzoeken hoeveel en welk type taalinput een gevorderde leerder

nodig heeft om in te kunnen zien wat de subtiele pragmatische verschillen van de zinsinitiale positie tussen de moedertaal en de doeltaal zijn. Bij de ontwikkeling van lesmateriaal en lesmethodes voor het voortgezet en hoger onderwijs zou op B1 en B2-niveau bijvoorbeeld winst behaald kunnen worden door lijstjes met verbindings-elementen te verrijken met contextuele informatie (syntactische positie, register, frequentie). Op de C-niveaus zou dieper ingegaan kunnen worden op de grote variatie aan strategieën waarmee in de doeltaal op een natuurlijke manier cohesie tot stand gebracht kan worden, zowel op zins- als op tekstniveau. Gevarieerde taalinput, waarbij gebruik wordt gemaakt van authenticiteitsmateriaal en corpusdata, kan daar zeker een bijdrage aan leveren en leerders helpen nog competentere taalgebruikers te worden.

#### NOOT

1. Bron: <https://www.quest.nl/maatschappij/cultuur/a27038290/10-dingen-die-je-nog-niet-wist-over-asperges/>
2. Bron: (<https://www.volkskrant.nl/de-gids/waarom-we-massaal-naar-kattenfilmpjes-kijken~bfd973ea/>)
3. Bron: <https://www.quest.nl/mens/voeding/a26385322/gevaarlijk-waterflesje-opnieuw-gebruiken/>)
4. Deze leerders zijn op basis van institutionele status als gevorderd geclassificeerd. Een cohortstudie (Van Vuuren & De Vries, 2013) laat bovendien zien dat hun niveau bij aanvang van hun studie tussen B2 en C2 ligt.

#### LITERATUUR

- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Longman.
- Fasoglio, D., Jong, K. de, Trimbos, B., Tuin, D., & Beeker, A. (2015). *Taalprofielen 2015*. Herziene versie van *Taalprofielen 2004*. Enschede: SLO.

Granger, S. (1998). The computer learner corpus: A versatile new source of data for SLA research. In Granger, S. (ed.) *Learner English on Computer*. (pp. 3–18). London & New York: Addison Wesley Longman.

Klein, D., & C. Manning (2003). Accurate unlexicalized parsing. *Proceedings of the 41st Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 423–430.

Komen, E. (2012). Coreferenced corpora for information structure research. In J. Tyrkkö, M. Kilpiö, T. Nevalainen, & M. Rissanen (Eds.), *Outposts of Historical Corpus Linguistics: From the Helsinki Corpus to a Proliferation of Resources*. (Studies in Variation, Contacts and Change in English 10). Helsinki, Finland: Research Unit for Variation, Contacts, and Change in English. Geraadpleegd op <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/10/komen/>

Los, B. L. J., & Dreschler, G. A. (2012). The loss of local anchoring: From adverbial local anchors to permissive subjects. In T. Nevalainen, & E. Traugott (Eds.), *The Oxford Handbook of the History of English* (pp. 859–871). Oxford University Press.

Vuuren, S. van, & Berns, J. (2018). Same difference? L1 influence in the use of initial adverbials in English novice writing. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(4), 427–461.

Vuuren, S. van, & Laskin, L. (2017). Dutch learner English in close-up: use of pre-subject adverbials as a defining feature of advanced Dutch EFL writing. *International Journal of Learner Corpus Research*, 3(1), 1–35.

Vuuren, S. van, & Vries, C. M. de (2017). Instant cohesion: exploring the role of transfer and teaching in the use of cohesive adverbials in L2 English writing. In P. de Haan, C. M. de Vries, & S. van Vuuren (Eds.), *Language, Learners and Levels: Progression and Variation* (pp.93–128). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

JANINE BERNS verdedigde haar proefschrift over diachrone en synchrone fonologische verandering in november 2013. Ze is als universitair docent verbonden aan de opleiding Franse Taal en Cultuur en de Master Linguistics van de Radboud Universiteit. Haar onderzoek richt zich zowel op taalvariatie en taalverandering als op tweedetaalverwerving en vreemdetaalverwerving. E-mail: j.berns@let.ru.nl.

SANNE VAN VUUREN promoveerde in maart 2017 op een vergelijkend corpusonderzoek naar de pragmatische ontwikkeling van gevorderde leerders van het Engels. Ze werkt als universitair docent bij de opleiding Engelse Taal en Cultuur en de Master Linguistics van de Radboud Universiteit. Ze is geïnteresseerd in tweedetaalverwerving en -onderwijs, met name op het gebied van schrijfvaardigheid. E-mail: s.v.vuuren@let.ru.nl.

## VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

### Persoonsvorming in het literatuuronderwijs

JEROEN DERA

Marloes Schrijvers (2019). *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom*. Amsterdam: University of Amsterdam, Research Institute of Child Development and Education. 312 blz. Isbn 9789463235891.

In het examenprogramma voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo is binnen het domein 'Literatuur' een belangrijke plaats weggelegd voor literaire ontwikkeling. Concreet wordt van examenkandidaten verwacht dat zij beargumenteerd verslag kunnen uitbrengen van 'leeservaringen'. Gelet op de almaar toenemende bijval voor Gert Biesta's pleidooi voor de socialiserende en persoonsvormende functie van het onderwijs, dat ook zijn stempel lijkt te drukken op de plannen rond het vak Nederlands binnen Curriculum.nu, zou het mij niet verbazen als die focus op de leeservaring de komende jaren alleen maar sterker wordt.

Het in 2019 verdedigde proefschrift van Marloes Schrijvers biedt de nodige aanknopingspunten om de persoonsvormende functie van het literatuuronderwijs in bovenbouwcurricula te versterken. Het proefschrift bundelt vijf studies over de rol die literatuuronderwijs kan spelen in de ontwikkeling van zelfinzicht (inzicht in de eigen aard) en sociaal inzicht (inzicht in de aard van een ander) bij leerlingen. Schrijvers – die consequent in de wij-vorm schrijft om het aandeel van

promotor Gert Rijlaarsdam en co-promotoren Tanja Janssen en Olivia da Costa Fialho in het onderzoek te benadrukken – schaaft zelfinzicht en sociaal inzicht onder de bredere noemer 'insight into human nature'. Met die focus positioneert ze zich in een relatief jonge, maar rijke traditie binnen de empirische literatuurwetenschap waarin de effecten van literatuur op lezers worden geadresseerd. Te denken valt aan onderzoek dat aantoonde dat lezers literatuur opvatten als een abstracte simulatie van de 'echte' sociale wereld (Mar & Oatley, 2008) of aan studies die suggereren dat het lezen van literatuur bijdraagt aan ons vermogen om het perspectief van een ander te confronteren met dat van onszelf (Zunshine, 2006; Kidd & Castano, 2013).

Het interessante aan Schrijvers' werk is dat zij dit soort effecten van literatuur op zelfinzicht en sociaal inzicht een plaats geeft binnen het onderwijsveld. Gezien de nadruk op literaire ontwikkeling in het examenprogramma Nederlands staat het vakdidactische belang daarvan buiten kijf. Ook vanuit letterkundig perspectief is Schrijvers' thematiek relevant, omdat adolescenten in lezersgericht literatuurwetenschappelijk onderzoek in de regel buiten beschouwing worden gelaten. Dat geldt zowel voor empirische studies naar de effecten van literatuur (waarin de leesmotivaties van adolescenten wel zijn onderzocht, maar bijna altijd in relatie tot vrijetijdslezen) als voor invloedrijke theoretische boeken over het nut van literatuur, zoals *Uses of Literature* (2008) van Rita Felski (naar wie Schrijvers