

HET WERKWOORD: HOE BEGREPEN EN HOE BEDOELD?

INEKE VAN DE CRAATS en MANUELA JULIEN
Radboud Universiteit Nijmegen, Taalwetenschap

Introductie

Er bestaat geen taalcursus in het Nederlands als tweede taal of de docent behandelt het werkwoord. Er is geen grammatica of het werkwoord neemt daarin een belangrijke plaats in. Zowel in de aandacht van de docent als in de grammaticaoefeningen ligt daarbij de nadruk op het produceren van de correcte werkwoordsvorm, maar weet een cursist eigenlijk wel wat het werkwoord uitdrukt? Zegt het werkwoord hem iets over nu, vroeger of straks of legt een leerder dat in het begin gewoon naast zich neer? Het is vrij moeilijk om er achter te komen welke betekenis een leerder geeft aan de grammaticale uitgangen van het werkwoord. Plaatjes en videoclips kunnen ons daarbij helpen. Dat deed Manuela Julien in haar onderzoek en zij ontdekte dat docenten of onderzoekers en cursisten elkaar niet altijd precies begrijpen. Soms gebruiken cursisten een op zich correcte werkwoordvorm anders dan de docent of moedertaalspreker deze begrijpt, en het misverstand is geboren. Soms ook komen cursisten met constructies naar voren die net niet correct Nederlands zijn. Hoe interpreteren moedertaalsprekers die constructies als ze niet voorkomen in het standaard Nederlands?

Het onderzoeksproject

Dit onderzoek gaat over een bijzondere fase in de ontwikkeling van het werkwoord. Grofweg kan die ontwikkeling verdeeld worden in drie fases. In de beginfase wordt het werkwoord nog niet altijd correct geplaatst en nog niet altijd correct vervoegd. Het zijn meestal infinitieven, soms een stamvorm of een niet congruerend werkwoord. De tweede fase is de fase van de 'hulpwerkwoorden'. Leerders gaan dan niet alleen modale hulpwerkwoorden (kan, wil, moet,) gebruiken maar ook bijzondere hulpwerkwoordconstructies met *is*, *ga*, *gaat* en *doet* in combinatie met een infinitief. Die laatste constructies lijken correct Nederlands maar zijn het net niet. In de laatste fase is de plaatsing en de vervoeging correct en zijn de afwijkende hulpwerkwoordconstructies verdwenen.

Het onderzoek is gericht op de tussenfase waarin een leerder kan zeggen: *Papa is rennen* in plaats van *Papa rent*. Die fase komt voor in allerlei typen van taalverwerving. Zowel kinderen die hun moedertaal bezig zijn te verwerven (Blom 2003; Van Kampen 1996), als kinderen en volwassenen die het Nederlands als tweede taal leren (Blom & de Korte 2011; Van de Craats 2005; 2009), laten die fase zien. Daarnaast komt die fase voor bij kinderen met ernstige taal- en spraakmoeilijkheden (ook wel: ESM-kinderen), die Nederlands als hun moedertaal of als tweede taal leren (de Jong 1999; de Jong, Orgassa & Cavus 2007; Orgassa 2008). Bij NT1-kinderen gaat die fase het snelst voorbij. Al deze groepen zijn in het onderzoek betrokken maar hier wordt alleen ingegaan op de eerste resultaten van het onderzoek bij volwassen tweedetaalleerders. De NT2-leerders die deelgenomen hebben aan het onderzoek waren 20 Turkse volwassenen en 20 Marokkaanse volwassenen, van wie de helft een Berber achtergrond had. De opleiding van deze cursisten varieerde van totaal geen basisonderwijs tot een in het eigen land afgemaakte middelbare schoolopleiding. Het niveau van mondelinge taalvaardigheid varieerde van onder A1 tot A2 bereikt.

Het doel van het onderzoek is om de werkwoordconstructies die in de tussenfase gebruikt worden, gestructureerd uit te lokken zodat we de betekenis ervan kunnen achterhalen. De vragen die we ons daarbij stellen, zijn:

- Hoe worden die constructies begrepen door native speakers?
- Hoe zijn ze bedoeld door de leerders?
- Waarom verschijnen ze?

De taken

De *productieve* taken waarmee de constructies opgeroepen werden of de *receptieve* taken waarop de deelnemers moesten reageren, moesten geschikt zijn voor tamelijk jonge kinderen (vanaf 3;6 jaar), maar ook voor volwassenen. De woordenschat moest dus eenvoudig en frequent zijn en tot de leefwereld van beide groepen behoren. Dat lijkt eenvoudiger dan het is want de eerste woorden die een volwassen NT2-leerder nodig heeft, zijn nu eenmaal niet papa, mama, pop, plassen, slapen en dergelijke. Maar als de betekenis van de woorden vrij gemakkelijk uit de ondersteunende context is op te maken en de onderzoeker woorden als pinguïn, zeehond, iglo, ijs en gat ook nog eens van tevoren doorneemt, zijn videoclips van het ondernemende pinguïnjong Pingu heel geschikt.

Het was lastig dat de *productietaak* fases van eenzelfde handeling met hetzelfde werkwoord moest uitbeelden. Om dat te benadrukken werd eerst de hele handeling getoond in een korte video. Daarna kreeg de

proefpersoon drie plaatjes te zien waarop de fase vlak voor de handeling, tijdens de handeling en direct de handeling getoond werd. Om de proefpersoon ertoe te krijgen het werkwoord te vervoegen, werd niet gevraagd: 'Wat doet Pingu?' maar: 'Wat gebeurt hier?' of 'Vertel van de zeehond.' en begon de onderzoeker alvast de zin met het onderwerp van de zin, bijvoorbeeld: 'Pingu ...' Vantevoren werd geoefend met vier videoclips en de bijbehorende plaatjes. Eerst werd de leerder gevraagd de plaatjes in de goede volgorde te leggen (wat eerst, wat dan, en wat dan?). Dan mocht de proefpersoon aanvullen of zelf vertellen, maar bij ieder plaatje moest hetzelfde werkwoord gebruikt worden. Dat was lastig omdat er bij het eerste en het derde plaatje ontsnappingsmogelijkheden met behulp van andere werkwoorden zijn. Hieronder in figuur 1 staat het werkwoord *eten* verbeeld. Dat past het beste bij plaatje 2, en veel minder bij plaatje 1 en plaatje 3. De onderzoeker moest dus vaak wat bijsturen om de leerder ook bij plaatje 1 en 3 een zin te laten zeggen waarin *eten* voorkwam.



Figuur 1: Stimulus: Eten. Wat gebeurt er hier? De zeehond ...

Als moedertaalspreker zou je verwachten dat iemand zo ongeveer zegt:

1. De zeehond... gaat vis eten.
2. De zeehond eet vis.
3. De zeehond heeft vis gegeten, of: de vis opgegeten.

In de *receptieve* taak werden de zaken omgedraaid. De leerder kreeg drie plaatjes te zien en een zin te horen. Hij moest zeggen welke plaatje het beste bij de tekst paste.

Er waren nog drie andere productieve taken die sterk gecontroleerd waren. In de eerste taak werd een zin met inversie uitgelokt (Pingu is bang en daarom loopt hij weg.), in de tweede moest een werkwoord in de tegenwoordige tijd aangevuld worden en in de derde in de verleden tijd. We wilden namelijk graag zien of een cursist vreemde constructies maakt omdat hij het werkwoord niet goed kan vervoegen of om andere redenen, bijvoorbeeld omdat hij een bepaald tijdsaspect (toekomst of voltooiing) wil uitdrukken.

We besteden hier alleen aandacht aan de productieve ‘vertel’taak met de drie plaatjes en aan de taak waarin de tegenwoordige tijd aangevuld moet worden.

Analyse en resultaten van de productietaak

We hadden graag de receptieve taak eerst willen doen omdat de leerder dan goed snapt wat er van hem verlangd wordt, maar we hebben ons op tijd gerealiseerd dat dat niet juist zou zijn, omdat dan bij de productieve taak de essentie ervan al bekend zou zijn: ‘Ik moet iets met *gaat* en *heeft*.’ We geven nu eerst een paar voorbeelden van reacties van een Marokkaanse leerder en daarna van enkele Turkse leerders.

Een Marokkaans voorbeeld

De Marokkaans-Arabisch sprekende Rafika (niveau A1 gehaald voor mondelinge vaardigheden) reageerde op de stimuli van figuur 1 als volgt:

1. Die zeehond gaat begin met eten.
2. Die zeehond gaat eten.
3. De zeehond gaat weg.

Toen de onderzoeker dan bij het laatste plaatje zei: ‘En nu met eten. De zeehond’ bleek dat vaak geen effect te hebben, want er wordt niet gegeten op dat plaatje; de uiting (*gaat weg*) is op zich adequaat voor het plaatje. Op een tweede serie plaatjes in figuur 2 waarin Pingu iets gaat maken (een pop, een pinguïn, of zichzelf) reageerde Rafika op vrijwel dezelfde manier.



Figuur 2: Stimulus: Maken. Wat gebeurt er hier? Pingu ...

1. Pinguïn gaat hier begint met iets maken.
2. Gaat iets maken.
3. Pinguïn gaat klaar met iets maken.

Het zal een NT2-docent onmiddellijk opvallen dat er steeds een vervoegd werkwoord (of persoonsvorm) in de zin staat: *gaat*, en dat daar

niets aan mankeert. Vooral de zinnen met nummer 2 zien er correct uit. In ieder geval wat de vorm betreft, maar als je beter kijkt, is de zeehond op plaatje twee juist al begonnen met eten en al begonnen met het maken van een pinguïn. Als moedertaalspreker zeg je daar: hij is een pop aan het maken, hij is bezig een pop te maken of gewoon: hij maakt een pop.

In het volgende voorbeeld is het niet veel anders, maar het is goed te zien hoe moeilijk het is om de derde vorm met de voltooide tijd aan een proefpersoon te ontlocken en hoe Rafika daarop reageert.



Figuur 3: Stimulus: Huilen. Vertel over de zeehond. De zeehond ...

1. De zeehond gaat begin met huilen.
2. De zeehond gaat huilen.
3. Zeehond gaat weg.
(Onderzoeker: En huilen?)
Zeehond is niet huilen.

Tot nu toe is eigenlijk maar een keer het hoofdwerkwoord goed uitgedrukt en dat is: *gaat weg*. Helaas was dat niet het beoogde werkwoord. In alle andere gevallen is bij de uitingen met nummer 2 de werkwoordsvorm *gaat* gebruikt in plaats van respectievelijk *eten*, *maakt* en *huilt*, en bij de uitingen onder 1 eveneens. *Gaat* betekent dus voor Rafika niet dat er iets staat te gebeuren maar nog niet gebeurd is. In de uitingen onder 1 is er nog iets anders waar te nemen: het ophanden zijn van de handeling wordt uitgedrukt door *begin* of *begint* maar niet gevolgd door een infinitief, wat je zou verwachten na *begint*. Zou Rafika de infinitief wel kennen? Ze gebruikt immers wel *eten*, *maken* en *huilen*, maar dat is steeds na *met*. En bovendien komen die werkwoorden in deze vorm in de stimulus voor. We nemen nog een voorbeeld met *springen*.



Figuur 4: Stimulus: Springen. Nu moet je over Pingu vertellen. Pingu ...

Rafika zegt:

1. Pinguïn gaat begin met spring.
2. Pinguïn gaat spring.
3. Pinguïn gaat / gaat / gaat stoppen met spring.¹

Nu staat in alle drie zinnen *gaat* in de plaats van het vervoegde hoofdwkwoord en zelfs na *met* wordt hier de stam van *springen* gebruikt in plaats van de infinitief. Zou hier een verklaring voor zijn? Die is er inderdaad en die is terug te voeren op de moedertaal. Het Marokkaans Arabisch heeft namelijk geen infinitief zoals het Nederlands. Men gebruikt dan de derde persoon enkelvoud van de verleden tijd, die de vorm heeft van een stam.

De vergelijking tussen de resultaten van taak 1 (de clip vertellen in minimaal drie zinnen) en taak 3 (de zin aanvullen met een werkwoord in de tegenwoordige tijd) levert voor Rafika de volgende tabel.

Constructietype	/ Taak	1a		3a	
		Rafika	native	Rafika	native
Gaat + (begin/stop met +) infinitief		46	16	30	-
Is + infinitief		1	-	-	-
Begint + infinitief		1	-	-	-
Vervoegd lexicaal werkwoord		-	16	6	36
Is/heeft + voltooid deelwoord		-	16	-	-
Totaal		48	48	36	36

Tabel 1: Overzicht van de werkwoordconstructies van de Marokkaans-Arabishe Rafika in taak 1a en 3a

Zoals tabel 1 laat zien heeft Rafika in taak 1a $3 \times 16 = 48$ uitingen gerealiseerd waarvan er 46 zijn gevormd met *gaat*+INF. Een moedertaalspreker zou er 16 met *gaat*, 16 met een tegenwoordige tijd en 16 met een voltooide tijd zou hebben gevormd.

In taak 3a heeft Rafika 30 uitingen met *gaat*+INF geproduceerd en slechts 6 met een vervoegd werkwoord in de tegenwoordige tijd. Een moedertaalspreker zou 36 keer de tegenwoordige tijd hebben gebruikt. Op grond van tabel 1 kan geconcludeerd worden dat in taak 1 Rafika in de meeste gevallen het hoofdwerkwoord vervangt door de vorm *gaat*, ongeacht of ze nabije toekomst, tegenwoordige tijd of voltooid tegenwoordige tijd wil of moet uitdrukken. Het lijkt of Rafika al wel enkele vormen van het lexicale werkwoord in de tegenwoordige tijd kan gebruiken (getuige de 6 vormen in taak 3a), maar gezien het feit dat ze in 96% van de gevallen in taak 1a *gaat* gebruikt, wijst erop dat *gaat* als een eenheid uit het lexicon opgehaald wordt en niet geanalyseerd wordt en ze de betekenis niet exact kent. Voor haar lijkt deze constructie heel sterk op een NT2-constructie en lijkt het haar dus gerechtvaardigd om die te gebruiken. Het is in ieder geval een goede strategie want één morfologisch gelede vorm (*gaat*) is voldoende om een bijna correcte T2-constructie met alle lexicale werkwoorden te kunnen realiseren in plaats van een afzonderlijke vorm voor ieder werkwoord apart te moeten vormen. Ook de kenmerken van de infinitief en het voltooid deelwoord zijn voor Rafika moeilijk te vinden en toe te passen. We zagen al in het voorbeeld van springen in figuur 3 dat ze het morfeem *-en* niet herkent als kenmerk van de infinitief. Dat is af te leiden uit het volgende fragment met als stimulus: *vallen*.



Figuur 4: Stimulus: *Vallen*. Wat gebeurt er hier? Pingu ...

Rafika zegt bij de achtereenvolgende plaatjes:

1. Pinguïn niet vallen.
2. Pinguïn gaat gevallen.
3. Pinguïn gevalt.

Uit die drie uitingen kunnen we afleiden dat ze niet weet wat in het Nederlands *gaat*+INF betekent en ze evenmin volledig begrip heeft van wat het voorvoegsel *ge-* met het werkwoord doet. Voor haar wordt het voltooid aspect aan de werkwoordsvorm *gevalt* uitgedrukt door de

–t en niet door het voorvoegsel *ge-*. Hoe zouden we hier met zekerheid achter zijn gekomen als er geen plaatje was geweest?

In eerder onderzoek (Van de Craats en Van Hout, 2010) bleek dat Marokkanen een voorkeur hebben om *gaat+INF* te gebruiken in plaats van een vervoegd werkwoord, maar het is alleen maar een voorkeur want sommige Marokkaanse leerders gebruiken ook *is+INF* in zulke gevallen. Hoe zouden Turkse leerders hiermee omgaan?

Turkse voorbeelden

Als eerste nemen we Elmas die voor mondelinge vaardigheden tegen niveau A1 aan zit. Elmas is royaal met constructies waarin *is* wordt verbonden met een infinitief of met een persoonsvorm.

- is nu dans is begin huilen
- is ligt bed is slapen
- is trek de voet is nu gapen
- is staan is glijden
- is deur dichtdoen is vallen
- is plassen is springen
- is huilen is bijna klaar is trap

Bij het item over (*een pinguïn*) *maken* zegt Elmas:

1. Begin zelf gemaken.
2. Pingel is zelf gemaken.
3. Pingel is zelf gemaken klaar.

Ook hier is weer te zien dat er een werkwoordvorm *is* wordt ingevoegd die er (meestal) een grammaticale zin van maakt, maar niet resulteert in de betekenis die het plaatje suggereert. Want wat betekent: Pinga is plassen? Dat Pinga ergens anders is om daar te plassen. Dat klopt niet met het bijgaande plaatje want ze doet juist een grote plas. Bovendien is die interpretatie ook onmogelijk bij de meeste andere werkwoorden in het rijtje. In tabel 2 is een overzicht gegeven van haar resultaten.

Constructietype	/ Taak	1a		3a	
		Elmas	native	Elmas	native
Klaar		4	-	-	-
Gaat + infinitief (INF)		-	16	-	-
Infinitief		19	-	23	-
Is (+begin/klaar)+infinitief/vervoegd ww.		18	-	12	-
Stam		-	-	1	-
Vervoegd lexicaal werkwoord		-	16	-	36
Voltooid deelwoord		1	16	-	-
Totaal		42*	48	36	36

Tabel 2: Overzicht van de werkwoordconstructies van de Turkse Elmas in taak 1a en 3a; *) 6 items ontbreken.

Hoewel Elmas al vaak hulpconstructies met *is* inzet, maakt ze nog veel gebruik van lexicale elementen als *klaar* en *begin* om aspecten van het werkwoord uitdrukken in plaats van werkwoordelijke uitgangen of morfemen te nemen. De werkwoorden in haar uitingen wijken nog voor 97% (1a) tot 100% (3a) af van die van moedertaalsprekers.

Een tweede Turkse cursiste – Esma – is eveneens bezig op niveau A1. Haar resultaten voor taak 1a en 3a zijn te vinden in tabel 3.

Constructietype	/ Taak	1a		3a	
		Esma	native	Esma	native
Gaat + infinitief (INF)		-	16	-	-
Infinitief		27	-	35	-
begin/klaar (+infinitief)		13	-	-	-
Vervoegd lexicaal werkwoord		1	16	1	36
Voltooid deelwoord		-	16	-	-
Totaal		41*	48	36	36

Tabel 3: Overzicht van de werkwoordconstructies van de Turkse Esma in taak 1a en 3a; *) 7 items ontbreken.

Esma produceert meer infinitieven en lexicale constructies met *klaar* en *begin* dan de vorige cursiste – Elmas. Bij Esma ontbreken de functiewoorden (koppelwerkwoord en (modale) hulpwerkwoorden) en functionele elementen (= werkwoordsuitgangen) vrijwel helemaal en op grond daarvan kan gesteld worden dat ze minder gevorderd is dan Elmas.

Ten slotte bekijken we de resultaten van Ridwan, een oudere cursist, die nog worstelt met lezen en schrijven maar voor mondelinge vaardigheden

zijn mannetje staat (A2 bereikt). De uitingen van het item *slapen* laten zijn zelf verworven grammaticale kennis zien.

1. Pingu gaat / Pingu krijgen slapen.
2. Slapen. Pingu heeft geslapen.
3. Pingu heeft wakker.

Ridwan kent veel constructies, ze zijn niet altijd volmaakt en hij verbindt ze regelmatig aan het verkeerde plaatje. Dat kan komen doordat hij niet gewend is aan de werkvorm van deze taak (en aan schoolse taken op zich) en zich dan ook met moeite in dit keurslijf laat persen. In tabel 4 wordt een overzicht gegeven van zijn resultaten voor taak 1a en 3a. Uit tabel 4 valt op te maken dat Ridwan, hoewel redelijk gevorderd, toch nog een aanzienlijk aantal infinitieven in zijn uitingen produceert oplopend tot 44% in taak 3a. In taak 1a zien we geen hulpconstructies meer met *is* of *gaat*, want de vier *gaat*+INF-constructies drukken toekomst uit, maar de elf *gaat*+INF-constructies in taak 3a doen dat niet.

Constructietype	/ Taak	1a		3a	
		Ridwan	native	Ridwan	native
Gaat + infinitief (INF)		4	16	11	-
Infinitief		15	-	16	-
begin/bezig + infinitief		3	-	-	-
Modaal + infinitief		-	-	1	-
Vervoegd lexicaal werkwoord		8	16	5	36
Is/heeft + voltooid deelwoord		8	16	3	-
Totaal		38*	48	36	36

Tabel 4: Overzicht van de werkwoordconstructies van de Turkse Ridwan in taak 1a en 3a; *) 10 items ontbreken.

Ridwan gebruikt die *gaat*+INF-constructies alleen als hij scheidbare werkwoorden moet vervoegen en dan is het veel gemakkelijker om *gaat* in het begin van de zin te plaatsen en het lexicale werkwoord in de infinitief aan het eind van de zin te laten staan. Tabel 4 laat ook zien dat functiewoorden en werkwoorduitgangen in zijn uitingen voorkomen: hulpwerkwoorden bij het voltooid deelwoord, voor- en achtervoegsels bij het voltooid deelwoord en werkwoordsuitgangen bij de tegenwoordige tijd. Van de elf *gaat*+INF-constructies zijn er zeven met scheidbare werkwoorden, bijvoorbeeld:

1. Pingu gaat die bak neerzetten.
2. Pingu gaat uh kaars uitblazen.

3. Oma gaat voorlezen.
4. Pingu gaat uitslapen.

Hoewel Ridwan dus weet dat *gaat*+INF toekomst uitdrukt en in taak 1a waarin hij wat meer vrijheid en tijd heeft, dat foutloos doet, gebruikt hij in taak 3a waarin moeilijker werkwoorden voorkomen – scheidbare bijvoorbeeld – *gaat* weer als hulpconstructie.

***Is* en *gaat* bij Turkse en Marokkaanse cursisten**

Door de voorbeelden die we hierboven gegeven hebben zou een lezer de indruk kunnen krijgen dat Marokkaanse leeders alleen *gaat* met een infinitief gebruiken en Turkse leeders *is* met een infinitief. Het is meer een kwestie van voorkeur. In eerder onderzoek (Van de Craats 2009; Van de Craats en Van Hout 2010) vonden we dat zeven Marokkanen ongeveer 50 keer zoveel *gaat* gebruiken als acht Turken, maar er was ook een Marokkaanse met een voorkeur voor *is*. In dit onderzoek zijn we nog niet zo ver; wel kunnen we een overzicht geven van de voorkeuren bij taak 1a met de videoclipper per ontwikkelingsfase. We doen dat eerst voor de Turken en dan voor de Marokkanen.

Fase + kenmerken	Aantal cursisten	Niveau
Geen hulpconstructies (alleen infinitieven)	4 (o.a. Esma)	A1
“Hulpconstructies”	11 (o.a. Elmas)	A1 en A2
<i>is</i> + infinitief	(10)	
<i>ga</i> + infinitief	(4)	
Geen hulpconstructies	5 (o.a. Ridwan)	
<i>Ga</i> (toekomst) + infinitief	(3)	A2
Vervoegd werkwoord	(5)	
<i>Heeft</i> + voltooid deelwoord	(3)	

Tabel 5: Het gebruik van hulpconstructies met is en gaat in relatie tot de ontwikkeling van het werkwoord bij 20 Turkse leeders voor taak 1a.

In bovenstaande tabel zijn de 20 Turkse cursisten ingedeeld naar het gebruik van functiewoorden en functionele elementen van het werkwoord. In de eerste fase komen nog geen vervoegde werkwoorden met uitgangen voor en ook geen hulpwerkwoorden. In de tweede fase verschijnen koppelwerkwoorden en hulpwerkwoorden en worden *is/gaat* verbonden met een infinitief: 11 van de 20 Turkse cursisten doen dit met een van beide of met beide hulpconstructies. In de laatste fase verschijnen vervoegde lexicale werkwoorden en *heeft* met een voltooid

deelwoord. De hulpconstructies verminderen en verschijnen alleen nog bij ‘moeilijke’ lexicale werkwoorden.

Tabel 6 geeft een vergelijkbaar overzicht voor de Marokkaanse cursisten waarvan 10 met Berber-achtergrond en 10 met een Arabische achtergrond.

Fase + kenmerken	Aantal cursisten		Niveau
	10 Berber	10 MA	
Geen hulpconstructies (alleen infinitieven of stam)	0	0	A1
“Hulpconstructies”	10	10	A1 en A2
is + infinitief	(9)	(9)	
ga(at) + infinitief	(3)	(2)	
ga(at) (toekomst) + infinitief	(6)	(3)	
heeft + voltooid deelwoord	(3)	(6)	
Geen hulpconstructies	0	0	A2

Tabel 6: Het gebruik van hulpconstructies met *is* en *gaat* in relatie tot de ontwikkeling van het werkwoord bij 20 Marokkaanse leerders voor taak 1a.

Omdat we alleen de resultaten van taak 1a ter beschikking hebben, kunnen we alleen nog maar met enige reserve zeggen dat meer Marokkanen dan Turken de hulpconstructies met *is/ga* gebruiken. Onder de Marokkaanse leerders is niemand die helemaal zonder kan, bij de Turken wel.

Hulpwerkwoorden helpen

Een NT2-leerder heeft een heel karwei aan het goed realiseren van het werkwoord. Hij moet zich niet alleen de vorm van het werkwoord eigen maken, maar ook de plaats. Allebei tegelijk correct toepassen is erg moeilijk. Tenslotte doen Nederlandse kinderen dat ook niet gelijk goed. Zij zeggen eerst: ‘koekje hebben’ en ‘boekje lezen’ voordat er zinnen komen als: ‘ik wil een koekje hebben’. Modale hulpwerkwoorden als *willen* ondersteunen als het ware de lexicale werkwoorden in de uitdrukking van een wens, een wil of een verplichting. Er zijn werkwoorden die nog minder betekenis hebben dan deze modale (hulp)werkwoorden. Dat zijn de hulpwerkwoorden van tijd *hebben* en *zijn* en het koppelwerkwoord *zijn*. Die koppelen het onderwerp aan een voltooid deelwoord (a) of aan een eigenschap (b), bijvoorbeeld in:

- a. Pingu heeft de koffer gepakt.
- b. Pingu is wakker.

De inhoud van *is* is eigenlijk niet meer dan: 3^e persoon enkelvoud, tegenwoordige tijd, maar een lexicale inhoud is er niet. In veel talen hoeft het koppelwerkwoord dan ook niet gerealiseerd te worden als het om de tegenwoordige tijd gaat (Turks, Marokkaans Arabisch). NT2-leerders kunnen denken dat het koppelwerkwoord ook het onderwerp en de infinitief of het voltooide deelwoord kan verbinden, zoals in:

Pingu is springen.
 Pingu is pakken.
 Pingu is geslaapt.

Dus *is* als een overgeneralisatie van het koppelwerkwoord. Het voordeel is dat het invoegen van dit kleine woord grammaticale, met name morfologische, energie spaart, want als je *is* invoegt staat het vervoegde werkwoord gelijk op de goede plaats en lijkt het net correct Nederlands. Maar *gaan* is geen koppelwerkwoord, kun je daar tegenin brengen. *Gaan* kan echter wel als hulpwerkwoord gebruikt worden. Het drukt dan nabije toekomst uit of iets dat net begint (inchoativiteit), zoals in:

Pingu gaat slapen / rijden / een pop maken.

De NT2-leerders in dit onderzoek gebruiken *gaan* bij plaatje 1, terwijl moedertaalsprekers het vinden horen bij plaatje 2.



1



2

Figuur 5: Pingu gaat vissen, volgens een NT2-leerder en een moedertaalspreker.

Het voordeel is dat deze constructie met *gaat* grammaticaal correct is, nadeel is dat hij semantisch niet correct is bij het plaatje. Dit gebruik van *gaat* komt veel voor in het taalaanbod aan kinderen. Zouden ouders dat automatisch doen omdat ze deze constructie als eenvoudiger aanvoelen?

Tegenwoordige tijd of voltooid deelwoord?

Hierboven werd aangetoond dat de werkwoordsvormen *is* en *gaat* door NT2-leerders anders gebruikt worden dan door moedertaalsprekers. Dat geldt ook voor een simpele vorm in de tegenwoordige tijd, bijvoorbeeld *pakt*, zoals bij de reactie van een Turkse cursist bij de clip van figuur 6.



Figuur 6: Stimulus: Pakken. Wat gebeurt er hier? Pingu ...

1. De Pingu in de kist koffer **pakken**.
2. De Pingu in de kist met koffer **pakken** op de stoel.
De Pingu in de kist koffer **pakken**.
3. De Pingu de koffer **pakt**.

De eerste gedachte van de onderzoeker was dat bij plaatje 3 de leerder ineens het werkwoord ging vervoegen, wat niet lukte bij plaatje 2, maar later werd duidelijk dat *pakt* wel eens haar versie van het voltooid deelwoord zou kunnen zijn. Dat wordt bevestigd door de volgende reactie in figuur 7 bij steeds het derde plaatje van een serie.



Figuur 7: Links plaatje 3 van het item maken en rechts van geven

De reactie van de Turkse cursist is:

- a. Het hoofd maakt klaar.
- b. De Pingu die hengel pakt.

Dankzij de serie plaatjes kunnen we aannemen dat de leerder bedoelt: *Pingu heeft het hoofd gemaakt* en *Pingu heeft de hengel gepakt*. In de eerste zin wordt die bedoeling nog eens onderstreept door *klaar* erbij te voegen. De woordvolgorde is dus zo gek nog niet. In de eerste zin ontbreekt het onderwerp. Het hoofd is duidelijk een lijdend voorwerp en het enige wat niet gerealiseerd is, is het voorvoegsel *ge*, voor ons het kenmerk bij uitsteking van een voltooid deelwoord, maar voor deze cursist is de *-t* het kenmerk bij uitsteking. Zouden wij (docent, onderzoeker) alle vormen als *pakt* dan faliekant verkeerd begrepen hebben? Best mogelijk. Vooral als je bedenkt dat het Turks geen prefixen (voorvoegsels) kent. Maar neemt deze cursist dan wel het verschil waar tussen *pakt* en *gepakt*? Het is zeer de vraag.

Aanbevelingen

Naar aanleiding van bovenstaande voorbeelden zou de aanbeveling gedaan kunnen worden om bij laagopgeleiden meer gebruik te maken van plaatjes bij de uitleg en bij het oefenen van werkwoordstijden. Plaatjes helpen om de nadruk te leggen op wat de essentie van de verschillende werkwoordstijden en aspecten zijn. Receptieve taken waarbij aangewezen moet worden welke tijd of aspect wordt uitgebeeld, kunnen veel misverstanden voorkomen of uit de weg ruimen. Een tweede aanbeveling is om cursisten niet onmiddellijk te verbeteren maar hen de gelegenheid te geven tot zelfverbetering, vooral in de fase van inslijpen. Hieronder worden enkele voorbeelden gegeven.

Zitten, plaatje 3:

Cursist:	Hij is klaar met zitten. En hij / hij nu / hij is uitgestapt en staan.
Onderzoeker:	<i>En met zitten? Pingu</i>
Cursist:	Pingu is klaar met zitten.
Onderzoeker:	<i>En nou in dat mooie Nederlands.</i>
Cursist:	Hij heeft gezit.....
Onderzoeker:	<i>...ten</i>
Cursist:	Hij heeft gezitten.

Maken, plaatje 3.

Cursist:	Hij maakt een pop. (plaatje 2)
Onderzoeker:	<i>En 3?</i>
Cursist:	Hij is klaar met maken.
Onderzoeker:	<i>En wat zeg je dan? Hij ...</i>
Cursist:	Hij heeft gemaakt .

Noten

1. De slash betekent dat het laatste woord herhaald wordt zonder verandering of verbetering.

Literatuur

- Blom, E. (2003). *From Root Infinitive to Finite Sentence: The acquisition of Verbal Inflections and Auxiliaries*. Utrecht: LOT.
- Blom, E. & S. de Korte (2011). Dummy auxiliaries in child and adult second language acquisition of Dutch. *Lingua* 121: 906-919.
- Craats, I. van de (2005). IS als voorloper van finietheid. *TTW in A*, 2, 157-167.
- Craats, I. van de (2009). The role of IS in the acquisition of finiteness by adult Turkish learners of Dutch. *Studies in Second Language Acquisition* 31, 59-92.
- Craats, I. van & R. van Hout (2010). Dummy auxiliaries in the L2 acquisition of Moroccan learners of Dutch: Form and function. *Second Language Research* 26, 473-500.
- Jong, J. de (1999). Specific language impairment in Dutch: Inflectional morphology and argument structure. RU Groningen, proefschrift.
- Jong, J. de, Orgassa, A. en Cavus, N. (2007). Werkwoordscongruentie bij bilinguale kinderen met een taalstoornis. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 15, 2: 143-158.
- Kampen, J. van (1997) *First steps in Wh-movement*. Delft: Eburon.
- Orgassa, A. (2009). *Specific language impairment in a bilingual context*. Utrecht: LOT.
-