

Faculté de philosophie, arts et lettres

Het of de?

**Een struikelblok bij Franstalige CLIL- en
niet-CLIL-leerders van het Nederlands?**

Auteur : BURNON Félicie

Promoteur : Philippe Hiligsmann

Lecteur : Kristel Van Goethem

Année académique : 2018-2019

**GERM2MA – Master en langues et lettres modernes, orientation
germaniques, à finalité didactique**

Het of de?

Een struikelblok bij Franstalige CLIL- en niet-CLIL-leerders van het Nederlands?

Auteur : BURNON Félicie

Promoteur : Philippe Hiligsmann

Lecteur : Kristel Van Goethem

Année académique : 2018-2019

GERM2MA – Master en langues et lettres modernes, orientation germaniques,
à finalité didactique

DANKWOORD

Bij deze dankwoorden wil ik mijn dankbaarheid uiten aan iedereen die me omringd heeft tijdens het schrijven van mijn scriptie.

Graag zou ik mijn promotor Prof. Dr. P. Hiligsmann bedanken voor zijn hulp, zijn beschikbaarheid en zijn onverzettelijke begeleiding, zonder dewelke deze scriptie nooit van de grond zou gekomen zijn. Ik wil hem ook bedanken voor de menselijkheid en de welwillendheid die hij getoond heeft in de loop van mijn universitaire cursus.

Verder wil ik mijn ouders, Elise, Géraldine en Pierre bedanken voor hun constante aanmoedigingen, hun luisterend oor en vooral hun geduld zelfs op de meest kritieke momenten.

Ten slotte zou ik graag nog de studentenkring FLTR en zijn leden willen bedanken, dankzij dewelke ik tijdens de voorbije vijf jaar het studentenleven op een andere manier heb leren kennen.

RESUME

En ces temps de mondialisation culturelle, il est indiscutable que la maîtrise d'au moins une langue étrangère n'est plus un atout mais une réelle nécessité. L'enseignement belge - ayant entre autres pour but de former les citoyens européens de demain - a dû répondre il y a quelques années aux exigences de notre société en créant un projet d'enseignement dit bilingue. Ce projet aussi connu sous la dénomination francophone EMILE (*Enseignement des Matières par Intégration d'une Langue Étrangère*) lutte à la fois contre les faibles résultats scolaires des élèves afin de leur assurer une connaissance des langues étrangères suffisante au profit de leur émancipation professionnelle et/ou personnelle

Alors que le projet d'enseignement bilingue EMILE s'est étendu en Fédération Wallonie-Bruxelles depuis quelques années, l'heure est désormais au bilan. En effet, des études se sont dernièrement penchées sur les impacts linguistiques de l'enseignement en immersion. Ce mémoire s'inscrit dans la continuité de ces recherches avec pour titre : *“Het of de? Een struikelblok bij Franstalige CLIL- en niet-CLIL-leerders van het Nederlands?”* (*Het ou de? Un obstacle chez les élèves francophones en immersion ou non-immersion ?*)

Comme son nom l'indique, ce mémoire explore la maîtrise du genre grammatical dans la langue néerlandaise, notamment à travers l'utilisation des déterminants définis *de* et *het* chez des élèves inscrits en immersion et dans le programme traditionnel. La recherche suivante se décline en deux temps. Alors que la première partie tente de théoriser les grandes notions qui définissent le mémoire, à savoir le projet EMILE et le genre grammatical en néerlandais, la seconde partie laisse quant à elle place à la pratique et aux découvertes liées à l'expérience menée. Le but de cette contribution est triple : a) donner un aperçu des performances en ce qui concerne l'utilisation du genre grammatical pour les deux populations et se questionner sur leurs divergences et/ou convergences ; b) esquisser le phénomène de généralisation afin d'étudier son (sur)emploi pour les deux populations étudiées ; c) mettre en exergue les différences et/ou ressemblances avec les résultats d'une enquête similaire menée par Hiligsmann en 1997.

Mots-clés : EMILE - immersion - genre grammatical - maîtrise - apprenant francophone

ABSTRACT

Within this time of cultural globalization, it is indisputable that the good command of at least one foreign language is not just an asset but rather a fundamental necessity. Belgian education - which aims, among others, to train tomorrow's citizens - had to comply a few years from now with the growing requirements of today's society by creating a project of bilingual education. This project, also known as the CLIL project (*Content and Language Integrated Learning*), was set up to fight against poor academic performance of students, but also to insure them an adequate knowledge of foreign languages on a personal and/or professional level.

The project has been widely spread and implemented in many schools in the Wallonia-Brussels Federation of Belgium and it is now time to showing the results. In fact, a large number of studies lately focused on the linguistic effects of bilingual education. This MA dissertation falls therefore within the frame of this research and is entitled: "*Het of de? Een struikelblok bij Franstalige CLIL- en niet-CLIL-leerders van het Nederlands?*" (*Het of de? An obstacle for French-speaking CLIL- and non-CLIL learners?*)

As its name suggests, this contrastive research studies the good command of the grammatical gender in the Dutch language especially through the use of the definite determiner *de* en *het* for students in an immersion versus in a traditional program. This research is divided into two parts: the first part is dedicated to the important theoretical notions of this thesis (CLIL project and Dutch grammatical gender) while the second part gives way to the practical background. The aim of this contribution is threefold: a) to give an overview of the performance related to the grammatical gender for the two populations; b) to sketch the linguistic phenomenon of overgeneralization of the common gender in order to study its (over)use for the two populations; c) to highlight the differences and or similarities of this present research with a previous study conducted by Hiligsmann in 1997.

Keywords: CLIL/non-CLIL learners - immersion - grammatical gender - acquisition - French-speaking learner

INHOUDSOPGAVE

Dankwoord.....	5
Resumé.....	6
Abstract.....	7
Inhoudsopgave	8
INLEIDING	11
DEEL I - THEORETISCHE ACHTERGROND.....	13
1. CLIL- versus niet-CLIL-onderwijs	13
1.1 De ontwikkeling van het tweetalig onderwijs in Wallonië.....	13
1.2 De kenmerken van het CLIL-onderwijs in Wallonië	14
1.3 Het succes van het CLIL-onderwijs	16
1.4. Het GOA-Project	17
2. Het grammaticale genus als taalkundig fenomeen	19
2.1 Definitie van het ‘genus’	19
2.2 Het genussysteem in het Nederlands: algemene kenmerken.....	21
2.3 Genuscongruentie in het Nederlands	22
2.3.1 Definitie	22
2.3.2. Het domein van congruentie.....	23
2.3.3 Regels	24
2.4. De verwerving van het genus bij anderstaligen.....	26
2.4.1. De verwerving van een vreemde taal/T2	26
2.4.2. De verwerving van het genus	31
2.5 Conclusie	31
DEEL II - PRAKTISCHE ACHTERGOND	33
1. Hypotheses & onderzoeksvragen	33
2. Methodologie	35
2.2. Proefpersonen	35
2.3 Procedure	36
2.4. Materiaal	36
2.5. Moeilijkheden & twijfelgevallen.....	41
3. Resultaten	42
3.1. Het bepaald lidwoord.....	42

3.1.1. Substantieven in het meervoud.....	43
3.1.2 Substantieven in het enkelvoud	43
3.2. Bijvoeglijke aanwijzende voornaamwoorden	74
3.2.1 Substantieven in het meervoud.....	74
3.2.2. Substantieven in het enkelvoud	74
3.3 Bezittelijke voornaamwoorden ons/onze.....	77
3.3.1 Substantief in het meervoud	77
3.3.2. Substantief in het enkelvoud.....	77
2.3 Betrekkelijke voornaamwoorden.....	80
2.3.1 Substantief in het meervoud	80
2.3.2. Substantief in het enkelvoud.....	80
DEEL III - DISCUSSIE.....	85
1. CLIL beter dan niet-CLIL?	85
2. de overgeneralisatie van het genus commune, een wijdverbreid fenomeen?	88
3. Verwerving van het genus in 1997 vs. nu	90
4. GOA-Project: CLIL- en niet-CLIL in een ruimere taalcontext.....	95
CONCLUSIE	99
Bibliografie	101

INLEIDING

In deze tijden van globalisering ligt het voor de hand dat meertaligheid in België een absolute noodzaak is. Scholen met een immersie-programma schieten sinds enkele jaren als paddenstoelen uit de grond. Dit project, bekend onder de benaming CLIL (EMILE in het Frans), heeft tot doel om een aantal vakken (wiskunde, wetenschappen, geschiedenis, ...) in een vreemde taal aan te bieden. Dit voorstel vindt men aanlokkelijk aangezien leerlingen de gelegenheid krijgen om regelmatig in contact te komen met de taal zonder af te moeten zien van andere vakken. Gezien het succes van het tweetalig onderwijs heeft dit onderwerp al veel pennen in beweging gebracht. De recente studies die meestal de voordelen van het CLIL-onderwijs aankaarten, hebben aangetoond dat CLIL-leerders een stuk taalvaardiger zijn dan niet-CLIL-leerders. Deze constatering roept wel vragen op. In het kader van deze scriptie zal gecontroleerd worden of het taalgemak dat bij de CLIL-groep meestal waargenomen wordt ook te zien is bij de verwerving van het Nederlandse grammaticale geslacht.

Ik koos in deze scriptie voor dit bepaalde taalaspect, omdat het een centrale positie bekleedt in de verwerving van het Nederlands. Het genus heeft in feite een sterke invloed op de congruentie van verschillende taalelementen in de Nederlandse zin, maar is zeker niet gemakkelijk om onder de knie te krijgen, zowel voor T1- als voor T2-leerders. Tijdens mijn stage als leerkracht Nederlands heb ik trouwens snel gemerkt dat de meeste leerlingen (die zowel in een traditionele als in een immersie-context zaten) moeilijkheden ondervinden bij de keuze van het juiste grammaticale geslacht. Het hoofddoel van deze scriptie is dus de verwerving van het grammaticale geslacht bij Franstalige CLIL- en niet-CLIL-leerders van het Nederlands te schetsen en de eventuele gelijkenissen en discrepanties tussen deze twee doelgroepen naar voren te brengen. Om dit onderzoek tot een goed einde te brengen, zal ik een antwoord trachten te geven op de volgende drie vragen: 1) *Bereiken CLIL-leerlingen op het einde van hun immersietraject in het secundair onderwijs betere vaardigheden dan niet-CLIL-leerlingen wat het gebruik van het genus betreft?* ; 2) *Is de overgeneralisatie van het genus commune een terugkerend fenomeen in de taalproductie van zowel CLIL- als niet-CLIL-leerders?*; 3) *In welke mate stemmen de resultaten van dit onderzoek overeen met de resultaten van Hiligsmann (1997)?*

Deze studie bestaat uit drie verschillende delen. In het eerste deel worden de belangrijke concepten in kaart gebracht. Deze theoretische achtergrond zal de twee belangrijkste begrippen uiteenzetten die inherent zijn aan mijn onderzoek, namelijk het CLIL-project en het grammaticale geslacht. Daarop volgt het praktische deel met een bijzondere aandacht voor de beschrijving van het uitgevoerde experiment en voor de gekozen methodologie. Voor dit onderzoek worden 225 schrijfpoddrachten geanalyseerd die in het kader van het GOA-project ('Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: linguistic, cognitive and educational perspectives') (Hilgsmann et al., 2017) werden verzameld. Deze 225 opstellen werden geschreven door 134 CLIL-leerlingen en 91 niet-CLIL-leerlingen. Op basis hiervan worden de resultaten gepresenteerd en uitgebreid besproken in de discussie. Dit laatste deel zal niet alleen de algemene tendensen van de verwerving van het genus bij de twee groepen bediscussiëren, maar zal ook de behaalde resultaten in een ruimere context plaatsen dankzij een vergelijking met andere studies die de verwerving van verschillende taalaspecten in het CLIL- en niet-CLIL-onderwijs hanteren.

DEEL I - THEORETISCHE ACHTERGROND

1. CLIL- VERSUS NIET-CLIL-ONDERWIJS

Dit eerste gedeelte is opgedragen aan het tweetalig onderwijs dat ook bekend staat onder de naam CLIL-onderwijs. Na een kort overzicht van de ontwikkeling van dit type onderwijs in Wallonië zullen de grote kenmerken van het CLIL-onderwijs naar voren worden gebracht net als de redenen voor zijn succes. Dit eerste gedeelte zal afgerond worden met een kort overzicht van de literatuur over deze nieuwe opleiding.

1.1 DE ONTWIKKELING VAN HET TWEETALIG ONDERWIJS IN WALLONIË

Overall in België heeft het CLIL-onderwijs de wind in de zeilen. Ook in Wallonië is deze tweetalige schoolopleiding de afgelopen jaren in omvang toegenomen. Dit groeiende onderwijstype is toe te schrijven aan het feit dat we in een multiculturele en globaliserende omgeving leven; vandaag de dag is meertaligheid meer een behoefte dan een pluspunt. In die zin blijkt het dat het meertalig onderwijs aan de hedendaagse taalverwachtingen beantwoordt.

Het idee van een tweetalig onderwijs is 30 jaar geleden opgekomen toen Europa bepleitte dat “elke Europese burger twee vreemde talen zou moeten kunnen spreken en dat alle leerlingen zouden moeten worden aangemoedigd om, naast hun moedertaal, minimaal nog twee Europese talen te leren” (Beheydt, 2013: 1). De Europese Commissie heeft dan aan de alarmbel getrokken om maatregelen te nemen tegen het tekort aan taalvaardigheden van de leerlingen. In 1997 hebben Johnson en Swain (in Beheydt, 2013: 3-4) de grote principes bepaald die het tweetalig onderwijs regelen. Vandaag de dag passen deze 8 kenmerken nog bij de onderwijsvorm van de Franse Gemeenschap:

1. De tweede taal [vreemde taal] is de instructietaal.
2. Het leerprogramma in het immersieonderwijs loopt parallel met het leerprogramma in de lokale moedertaal.
3. Er is expliciete ondersteuning van de moedertaal.
4. Het programma beoogt additieve tweetaligheid.
5. Blootstelling aan de tweede taal is grotendeels beperkt tot het klaslokaal.
6. De leerlingen beginnen met een gelijksoortige en beperkte kennis van de tweede taal [vreemde taal].

7. De leraren zijn tweetalig.

8. De cultuur van de school is de cultuur van de lokale gemeenschap.

Sinds 1998 is tweetalig onderwijs in de Franse Gemeenschap toegestaan. In het Decreet Onkelinx staat:

« [...] le Gouvernement peut autoriser une école de la Communauté française à organiser certains cours et activités pédagogiques de la grille-horaire en langue des signes ou dans une langue moderne autre que le français [...] » (Wetsartikel 12 uit het Decreet Onkelinx, 1998).

Het twaalfde wetsartikel uit het Decreet Onkelinx legt dus vast dat een deel van het curriculum in een andere taal mag worden onderwezen (Beheydt, 2013). Toch is het slechts in 2008 in praktijk gebracht (Dumont, 2018) om de zwakke resultaten van het traditionele onderwijs voor talen tegen te gaan (Beheydt, 2013).

1.2 DE KENMERKEN VAN HET CLIL-ONDERWIJS IN WALLONIË

Dit onderwijstype wordt in Europa gepromoot onder het acroniem CLIL (EMILE in het Frans) dat voor *Content and Language Integrated Learning* staat (Beheydt, 2013). Bijna twee decennia na de invoering van het tweetalig onderwijs telt de Franse Gemeenschap meer dan 27.000 CLIL-leerlingen (L'avenir, 2014).

Wat de organisatie betreft, mogen de schoolinstellingen die een CLIL-programma aanbieden, niet het volledige schoolcurriculum in de doeltaal onderwijzen. De scholen moeten zich immers aan strikte voorwaarden onderwerpen:

- de scholen kunnen de vakken kiezen die in de doeltaal worden onderwezen (met uitzondering van de vakken godsdienst en moraal)
- de scholen moeten een beperkt percentage van lesuren in de doeltaal organiseren: van 8 tot 21 uur in het kleuter- en basisonderwijs en van 8 tot 13 uur in het middelbaar onderwijs (Lorette en Mettewie, 2013)

De Waalse immersiescholen die het Decreet Onkelinx implementeren, zijn redelijk vrij qua organisatie. De instructietaal in het CLIL-onderwijs hangt bijvoorbeeld van de scholen af. Uit een onderzoek van Hiligsmann (2016) blijkt dat 60% van Franstalige CLIL-leerders voor het Nederlands kiezen tegen 39% voor het Engels en 1% voor het Duits. Hiligsmann (2016) en Beheydt (2013) brengen ook het feit naar voren dat leerlingen vrij kunnen kiezen wanneer ze zich bij het CLIL-pedagogische systeem willen voegen. Dat is zowel mogelijk in het laatste jaar van de kleuterschool als in het eerste of derde jaar van het lager onderwijs.

In het licht van wat voorafgaat, zal het niemand verbazen dat Beheydt (2013: 5) de benaming ‘late partiële immersie’ gebruikt om het aanbod van het CLIL-onderwijs te beschrijven. Toch dient er een onderscheid te worden gemaakt tussen de termen ‘immersieonderwijs’ en ‘CLIL-onderwijs’. De verwantschap tussen deze twee begrippen kan tot verwarring leiden hoewel er een paar verschillen bestaan. Deze discrepanties zijn op een rijtje gezet door Lasagabaster en Sierra (2009):

^[1] De instructietaal in het CLIL-onderwijs wordt beschouwd als een vreemde taal. Met andere woorden, het is een taal waarmee de leerlingen niet in contact komen buiten de schoolcontext. Het immersieonderwijs maakt daarentegen gebruik van de tweede taal als instructietaal. In vergelijking met een vreemde taal is een tweede taal aanwezig in de alledaagse omgeving van de leerlingen.

^[2] De leeftijd waarop de leerlingen de doeltaal beginnen te leren, kan in het kader van het CLIL-onderwijs variëren. Zoals eerder vermeld, kunnen leerlingen die in het CLIL-onderwijs zitten zich bij dit systeem op 3 verschillende momenten van hun cursus voegen (‘late partiële immersie onderwijs’) in vergelijking met het immersieonderwijs dat voor een ‘vroeg immersie’ pleit.

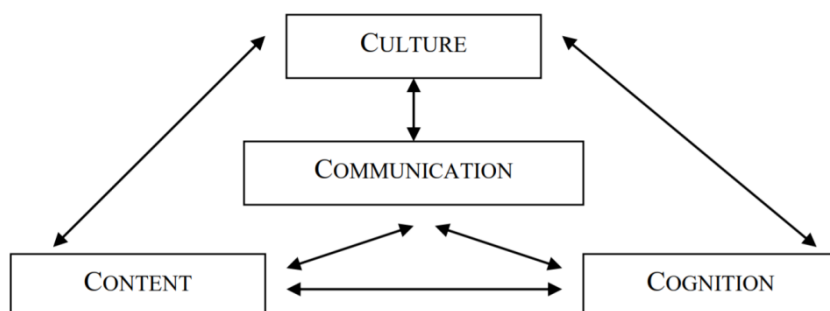
^[3] De (perfecte) tweetaligheid is een van de doelen van het immersieprogramma. Op het einde van de immersiecursus moeten de leerlingen hun tweede taal even goed onder de knie hebben gekregen als hun moedertaal. Bij CLIL-onderwijs zijn dergelijke doelstellingen niet bereikbaar.

^[4] De leerkrachten in het immersieonderwijs zijn voor het merendeel moedertaalsprekers terwijl dat niet systematisch het geval is in het CLIL-onderwijs. CLIL-leerkrachten hoeven noch moedertaalsprekers van de doeltaal, noch vreemdetalexperten te zijn (Dalton-Puffer, 2010) De studie van Lorette en Mettewie (2013: 27) toont echter aan dat “steeds meer Franstalige scholen die CLIL aanbieden, graag Nederlandstalige leerkrachten uit Vlaanderen aantrekken.”

Deze grote verschillen onderscheiden dus het immersieonderwijs van het CLIL-onderwijs. In de Franse Gemeenschap komt het CLIL-onderwijs aan bod, toch gebruiken we ten onrechte de benaming ‘immersion’. Daar komt waarschijnlijk de verwarring tussen deze twee onderwijsvormen vandaan.

1.3 HET SUCCES VAN HET CLIL-ONDERWIJS

Het CLIL-onderwijs is een succesvolle onderwijsvorm gebaseerd op ‘The 4Cs Framework’ (Coyle, 2002: 26). De C’s staan voor de termen ‘Content’, ‘Communication’, ‘Cognition’ and ‘Culture’ en zijn beschreven door Coyle als principes voor een efficiënt meertalig onderwijs.



Figuur 1 - Het 4C's kader (ZydatiB in Dalton-Puffer, 2008)

Het bovenstaande schema wijst er duidelijk op dat de 4 verschillende principes nauw verbonden zijn met elkaar. Het principe van ‘Content’ zorgt ervoor dat de inhoud de kern van het onderwijsproces wordt (Beheydt, 2013). Het is noodzakelijk om nieuwe dingen te leren en om nieuwe vaardigheden te ontwikkelen via de vreemde taal. Het tweede principe ‘Communication’ verwijst naar het communicatieve kanaal van het taalverwervingsproces. Om het functionele aspect van de taal te activeren, moet het geoefend worden door middel van activiteiten met betekenisvolle en doelgerichte contexten (Beheydt, 2013). Deze activiteiten moeten uitdagend zijn om het derde principe van ‘Cognition’ te garanderen. Leerlingen moeten immers in de loop van hun tweetalige cursus zowel basisvaardigheden als academische vaardigheden verwerven (Beheydt, 2013). Het principe van ‘Culture’ bereidt de leerlingen voor om zichzelf naar de multiculturele wereld op te stellen en om “mondige interculturele Europese burgers” (Beheydt, 2013: 5) te worden. De ontwikkeling van deze 4 grote principes is dus een absolute noodzaak.

Vandaag de dag zitten CLIL-scholen in de lift, want het aanbod voldoet aan de verwachtingen van de leerlingen. Dit blijkt uit een onderzoek (Lorette en Mettewie, 2013) over het toenemende enthousiasme rond de CLIL-kwestie. In deze studie ontdekt men op grond van gesprekken met de leerlingen dat ze echt tevreden zijn over hun CLIL-cursus. Hieronder volgen een paar voordelen die de tieners hebben genoemd. Ten eerste herkennen ze het nut van het Nederlands in ons hedendaagse en toekomstige België: “Het was om een betere toekomst te hebben, want er zijn mogelijkheden om een beroep te hebben als je goed

Nederlands praat.” (getuigenis van Luca in Lorette en Mettewie, 2013: 28) CLIL-leerlingen brengen ten tweede hun interesse voor taal en cultuur naar voren. Ze zijn zich bewust van de multiculturele context van ons land en vinden het “normaal” en “belangrijk” om de talen van de verschillende gemeenschappen onder de knie te hebben (getuigenis van Benny en Charlotte in Lorette en Mettewie, 2013: 28). Ten derde zijn de vrienden en de familieleden die Nederlands spreken of leren een bron van motivatie voor de jongeren. Eén van hen legt uit: “Het is echt een motivatie wanneer je weet dat anderen jongen die je ken zullen dat doen.” (getuigenis van Pest in Lorette en Mettewie, 2013: 28) Leerlingen benadrukken ook het feit dat het CLIL-onderwijs anders is dan het traditionele onderwijs. De leerlingen genieten van een aangename en positieve sfeer in de klas en houden van het “sterk ingroep-gevoel” (Lorette en Mettewie, 2013: 28) dat geeft hen de mogelijkheid om een bevoorrechte relatie te onderhouden met hun “vriendelijke” leerkrachten (getuigenis van Jordy in Lorette en Mettewie, 2013: 28).

Verder dient opgemerkt te worden dat Beheydt (2013) het enthousiasme, het rendement en de betrokkenheid van de CLIL-leerkrachten benadrukt. Een vreemde taal in een CLIL-context leren is geen toeval; het is vooral het resultaat van stimulerende en motiverende activiteiten binnen een geruststellende en bemoedigende omgeving.

1.4. HET GOA-PROJECT

De meeste onderzoeken over CLIL hebben een positief beeld van deze onderwijsvorm geprojecteerd, toch vertonen deze studies nog leemtes. Beheydt (2013: 5) betreurt bijvoorbeeld het gebrek aan “uitvoerige wetenschappelijke overzichten van de tweedetaalbeheersing van de leerlingen uit het immersieonderwijs.” Andere onderzoekers zijn het daarmee eens:

“Research on CLIL in French-speaking Belgium is still relatively scarce, mostly focused on (linguistic) outcomes, and, because of the cross-sectional designs often adopted, unable to isolate and assess the real impact of the CLIL experience on the pupils’ acquisition of the L2.”
(Hilgsmann et al., 2017: 18)

Hilgsmann et al. (2017) hebben immers een aantal bezwaren geopperd tegen de staat van literatuur over dit onderwerp. Er werd ten eerste kritiek geuit op de kleine bevolkingsgroepen waarop een beroep werd gedaan. Aangezien het CLIL-programma flexibiliteit biedt, zou het interessanter zijn om de steekproef uit te breiden naar leerlingen uit verschillende scholen. Een verder kritiekpunt heeft te maken met de taalkundige

aspecten van het CLIL-onderwijs. De taaldimensie en de linguïstische output worden heel vaak bestudeerd zonder rekening te houden met de contextuele en pedagogische factoren. Het relevante karakter van de vorige studies zou dus in twijfel kunnen worden getrokken. Om in deze leemtes te voorzien, hebben Hiligsmann et al. (2017) het GOA-project *Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: Linguistic, cognitive and educational perspectives* (Hiligsmann et al., 2017) opgestart. Zoals de titel al aangeeft, heeft deze studie als doel het onderzoeken van het taalleerproces en de taalleeruitkomsten van CLIL- versus niet-CLIL-leerlingen :

[...] The [present] large-scale and multidisciplinary research project aims to fill some of these research gaps and, more generally, to make a strong empirical and theoretical contribution to both the public debate (in French-speaking Belgium) and the ongoing international scientific discussions on multilingualism in general and CLIL in particular.

Het opzetten van dit grootschalige project is het resultaat van een nauwe samenwerking tussen de departementen Taalkunde van Université Catholique van Louvain-la-Neuve (UCLouvain) en Université Namur (UNamur). Dit project volgt een contrastief, multidisciplinair en longitudinaal perspectief om de invloed van het CLIL- versus niet-CLIL-onderwijs op de taalkundige, cognitieve en socio-affectieve vaardigheden van de leerlingen te bestuderen (Hiligsmann et al., 2017). Deze studie peilt ook naar de mogelijke factoren (didactische, pedagogische, cognitieve, motiverende factoren) en onderwijsstrategieën die de verwerving van een vreemde taal bevorderen.

Aan deze brede studie hebben 928 vijfde- en zesdejaarsleerlingen meegewerkt uit het lager (dertien scholen en 490 leerlingen) en het middelbaar onderwijs (negen scholen en 438 leerlingen) (Hiligsmann et al., 2019). Zowel Franstalige leerlingen met Nederlands als Engels als vreemde taal zijn vertegenwoordigd in de steekproef. De verschillende scholen waar de testen werden uitgevoerd, onderscheidden zich van elkaar in termen van locatie, sociaal-economisch niveau, CLIL-aanbod en types onderwijs (Hiligsmann in Dumont, 2018). De ondervraagde personen zijn leerlingen uit heel Wallonië die in een CLIL of in een traditionele (niet-CLIL) context zitten.

Sinds 2014 hebben de onderzoekers gevarieerde linguïstische data verzameld op basis van taalkundige toetsen. Deze toetsen bestonden uit zowel receptieve woordenschatoefeningen, dictees, leestaken, schrijftaken als spreektaken. De data zijn gesorteerd en ingedeeld in twee verschillende corpora. Het Engelse corpus voor CLILleerders telt 29.387 tegen 23.747 woorden voor niet-CLIL-leerders, terwijl het

Nederlandse corpus 37.100 woorden telt voor CLIL leerders tegen 19.386 voor niet-CLIL-leerders (Hiligsmann et al., 2019). Wat de Nederlandse taal betreft, worden verschillende taalkundige aspecten onder de loep genomen (Hiligsmann et al., 2019):

- de receptieve woordenschat in de T1 (Frans) en T2 (Nederlands/Engels)
- de V2- en V-eind-regel
- fraseologie
- intensivering
- klemtoonperceptie

In het onderzoek ligt de focus niet alleen op de taalkundige aspecten van het CLIL-onderwijs, maar ook op de cognitieve dimensie ervan dankzij een paar gecontroleerde taken. Naast de puur cognitieve data bestaat het materiaal ook uit een brede gedrags- en sociolinguïstische vragenlijst die alle leerlingen hebben ingevuld om naar de socio-affectieve variabelen (sociologische kenmerken, motivatie, attitudes...), de schoolopleiding, de achtergrond en de contextuele informatie te peilen. Ouders en leerkrachten hebben ook een vragenlijst ingevuld, waarbij het accent ligt op achtergrondinformatie (Hiligsmann et al., 2019). Deze gegevens zijn van groot belang om de factoren en de onderwijsstrategieën die vreemdetaalverwerving in de hand werken.

Bij wijze van conclusie kunnen we bevestigen dat het CLIL-onderwijs een ontzettend succes kent in de Franse Gemeenschap. Hoewel deze opleiding geen perfect tweetalige jongeren kan opleveren, bevestigt Coyle (2002: 27) dat het een mogelijkheid geeft “to [develop] specific and appropriate inter-cultural as well as linguistic knowledge skills and strategies, in order to function as autonomous European citizens.”

2. HET GRAMMATICALE GENUS ALS TAALKUNDIG FENOMEEN

Een ingewikkeld taalfenomeen dat moeilijkheden bij anderstaligen veroorzaakt, is ongetwijfeld het genus. In dit gedeelte besteed ik eerst aandacht aan een ruime definitie van dit grammaticale systeem. Nadat ik de rol van dit taalaspect binnen de Nederlandse taal heb gepresenteerd, bestudeer ik verder de manier waarop anderstaligen het genus aanpakken.

2.1 DEFINITIE VAN HET ‘GENUS’

Taalkundig gezien beschrijft Kraaikamp (2010: 1) het genus als “the reflection of the way speakers categorise the objects and concepts in their world.” Dit principe van

‘categorisering’ komt ook aan bod bij Corbett (1991) en Hockett (1958) die dit onderwerp uitgebreid hebben bestudeerd:

To understand what linguists mean by 'gender', a good starting point is Hockett's definition: 'Genders are classes of nouns reflected in the behavior of associated words' (1958: 231). A language may have two or more such classes of genders. The classification frequently corresponds to a real-world distinction of sex, at least in part, but often too it does not ('gender' derives etymologically from Latin *genus*, via Old French *gendre*, and originally meant 'kind' or 'sort'). The word 'gender' is not used for just a group of nouns but also for the whole category; thus we may say that a particular language has, say, three genders, masculine, feminine and neuter, and that the language has the category of gender. (Corbett, 1991: 1)

Volgens deze taalkundigen veronderstelt dus een taal met een geslachtsysteem dat de taal in kwestie minimaal twee nominale categorieën bevat. Deze nominale categorieën worden dan weerspiegeld in het gedrag van woorden die zich in de naaste omgeving van het substantief bevinden.

Op grond van deze bondige definitie heeft Corbett (1991) ook aangetoond dat het genussysteem in verschillende talen van de wereld aan bod komt maar dat zijn gebruik naargelang de taal varieert. Het aantal genera, de classificatie van het genus en de types en aantal taalelementen die met het genus congrueren, kunnen immers van taal tot taal veranderen. Het genussysteem van een paar Germaanse talen kent tussen twee tot drie verschillende vormen, namelijk vrouwelijk, mannelijk of onzijdig. Oorspronkelijk bevatten zowel Nederlands, Duits als Engels deze drie genera maar na verloop van tijd hebben de verschillende genusmarkeerders voor de drie verschillende talen een evolutie ondergaan (Audring 2006). Wat men met zekerheid weet, is dat vandaag de dag een paar genusverschillen niet meer van toepassing zijn voor twee van deze drie Germaanse talen (Audring 2006). Hoewel het Duits nog de genusmarkeerders aanduidt in functie van mannelijke, vrouwelijke en onzijdige woorden, is dat niet meer het geval voor de Engelse taal die geen nominaal genusverschil meer heeft. Dit principe van ‘reduction and loss’ (Audring, 2006: 85) bij het genussysteem is nochtans geen verrassend fenomeen voor Indo-Europese talen. Saussure heeft aangetoond dat een taal constant in beweging blijft en er is geen reden dat het genussysteem een uitzondering zou zijn (Van Berkhum, 1996). Een taal kan dus een genus verliezen wegens graduele verandering bij het geluidssysteem van de taal ofwel wegens verandering in de verdeling van zelfstandige naamwoorden in de

verschillende genuscategorieën. Elke afwisseling, hoe klein ook, is dus allesbehalve ontbetekenend bij de evolutie van het genusysteem (van Berkhum, 1996). In samenwerking met andere factoren kan het tot het complete verlies van een genuscategorie, zelfs het volledige genussysteem, leiden.

Wat de benaming ‘genus’ betreft, wijst De Vooys (1997: 46) erop dat deze term de voorkeur boven de vertaling ‘geslacht’ verdient, “omdat dit woord dubbelzinnig is; het kan zowel de sekse aanduiden als een nominale klasse”

2.2 HET GENUSSYSTEEM IN HET NEDERLANDS: ALGEMENE KENMERKEN

De definitie van het Nederlandse genus bij de Algemene Nederlandse Spraakkunst stemt overeen met die van Corbett (1991). In de Algemene Nederlandse Spraakkunst lezen we dat het Nederlandse genus een eigenschap van substantieven die “bepalend is voor de vorm van de lidwoorden, de adjectieven en de meeste voornaamwoorden waarmee een enkelvoudig substantief in combinatie optreedt of waardoor het vervangen kan worden.” (Algemene Nederlandse Spraakkunst, 2012: 1).

Het genussysteem in het Nederlands (uit Nederland) geniet van een ‘hybride status’ (Audring, 2006) en bevindt zich dus tussen het Duits en het Engels. De Nederlandse taal beschikt immers over een tweeledig genussysteem met een ‘genus commune’ en een ‘genus neutrum’ (Audring, 2006). Het genus commune is een allegaartje van de oude mannelijke en vrouwelijke genera (Kraaikamp, 2012), terwijl het genus neutrum naar substantieven die onzijdig zijn verwijst. Het gebruik van deze twee genera beïnvloedt de congruentie van de aanwijzende voornaamwoorden (*dit, dat, deze, die*), de bezittelijke voornaamwoorden (*ons, onze*), de betrekkelijke voornaamwoorden (*die, dat*) en de attributieve adjectieven (*een mooi meisje, een leuke avond*). De mannelijke en vrouwelijke genusmarkeerders spelen daarentegen een rol in de congruentie van de persoonlijke (*ze, hij / hem, haar*) en de bezittelijke voornaamwoorden (*zijn, haar*). In het meervoud worden de vormen van het commune genus gebruikt.

Determiners		common	neuter
Definite determiner (article) <i>the</i>		de	het
Demonstrative determiner	distal <i>that</i>	die	dat
	proximate <i>this</i>	deze	dit
Interrogative determiner <i>which</i>		welke	welk
Possessive determiner 1PL <i>our</i>		onze	ons
Collective determiner <i>every</i>		iedere/elke	ieder/elk
Pronouns		common	neuter
Relative pronoun <i>that</i>		die	dat
Demonstrative pronoun	distal <i>that</i>	die	dat
	proximate <i>this</i>	deze	dit
Personal pronoun <i>it</i> (Nom–Obl)		masc.	fem.²
		hij/'ie - hem/'m	zij/ze - haar/d'r/'r
			het/'t
Adjectives (indefinite NPs only)		common	neuter
Attributive adjective		-e suffix	no suffix

Tabel 1 - Het Nederlandse genussysteem (Kraaikamp, 2012: 194)

2.3 GENUSCONGRUENTIE IN HET NEDERLANDS

2.3.1 DEFINITIE

In het voorafgaande gedeelte is er wel sprake van ‘congruentie’. In de literatuur wordt deze term als volgt uitgelegd:

The term *agreement* commonly refers to some systematic covariance between a semantic or formal property of one element and a formal property of another. For example, adjectives may take some formal indication of the number and gender of the noun they modify. (Steele in Corbett, 1991: 105)

Met andere woorden, genuscongruentie verwijst naar de manier waarmee het woordgeslacht zich manifesteert in talen (Lambert, 2015). Aangezien de term ‘geslacht’ verschillende betekenissen draagt, dient er een onderscheid te worden gemaakt tussen ‘het natuurlijke geslacht’ en ‘het grammaticale geslacht’ (Algemene Nederlandse Spraakkunst, 2012). Het natuurlijke geslacht verwijst naar de mannelijke of vrouwelijke identiteit van het substantief terwijl het grammaticale geslacht als “de lexicale eigendom van het naamwoord” wordt gedefinieerd (Sabourin et al., 2006: 2). In de volgende voorbeeldzin komen deze twee verschillende geslachten aan bod:

bv.: *De beste werknemer van ons bedrijf heeft haar ontslag genomen. Ik had haar moeten dwingen vrij te nemen.*

Zo blijkt uit die aanduiding bij *de werknemer* dat men het over een vrouwelijke werknemer heeft (Algemene Nederlandse Spraakkunst, 2012). Daarom congrueert het bezittelijk voornaamwoord *haar* in geslacht en aantal met het substantief *werknemer*. Het natuurlijke geslacht van het woord *werknemer* heeft nochtans geen verband met het woordgeslacht ervan. Levende wezens met een mannelijk of een vrouwelijk (natuurlijk) geslacht kunnen dus aangeduid worden zowel door *het*-woorden (bv.: *het meisje, het kind, het paard, het varken*) als *de*-woorden (bv.: *de vogel, de jongen, de moeder, de zus*). (Algemene Nederlandse Spraakkunst, 2012)

2.3.2. HET DOMEIN VAN CONGRUENTIE

In het Nederlands is de attributieve nominale constituent het enige domein waarin genuscongruentie plaatsvindt. (Lambert, 2015) De volgende zin is een goed voorbeeld daarvan:

bv.: *We gaan vandaag naar het gastronomische restaurant dat sinds twee dagen geopend is.*

In deze voorbeeldzin kunnen we verschillende woordcategorieën onderscheiden, namelijk het bepaald lidwoord (*het*), het bijvoeglijk naamwoord (*gastronomische*), het zelfstandig naamwoord (*restaurant*) en het relatief voornaamwoord (*dat*). Onder deze vier verschillende woordsoorten kan men in totaal drie woordsoorten onderscheiden “die het behoren van zelfstandige naamwoorden tot een bepaald woordgeslacht in het Nederlands naar voren brengen, namelijk bijvoeglijke naamwoorden, lidwoorden en voornaamwoorden.” (Lambert, 2015: 35)

Zoals hierboven uiteengezet, is het verschil tussen het genus commune en het genus neutrum zichtbaar in de bepaalde lidwoorden *de* en *het*. Naar *de*-woorden (genus commune) wordt bijvoorbeeld verwezen met de aanwijzende voornaamwoorden *die/deze* (bv.: *die man, deze tafel, deze week*), het betrekkelijk voornaamwoord *die* (bv.: *de tijd die ik aan jouw zus besteed, de vraag die hij aan de leerlingen heeft gesteld*), het bezittelijk voornaamwoord *onze* (bv.: *onze kamer, onze school*) en de verbogen adjectieven (bv.: *de aardige jongen, een brave hond*). Naar *het*-woorden (genus neutrum) wordt bijvoorbeeld verwezen met de aanwijzende voornaamwoorden *dit/dat* (bv.: *dit meisje, dat cadeautje, dit woord*), de betrekkelijke voornaamwoorden *dat* (bv.: *Het boek dat ik heb gelezen*), het bezittelijk voornaamwoord *ons* (bv.: *ons blad*) en de verbogen adjectieven voorafgegaan

door een bepaald lidwoord (bv.: *het mooie huis, dit interessante voorbeeld*) (Algemene Nederlandse Spraakkunst).

2.3.3 REGELS

De regels die genuscongruentie bepalen, worden vaak beschouwd als ‘arbitrary’ (Donaldson, 1987; Kraaikamp, 2012) en bijgevolg onvoorspelbaar voor T2-leerders. Er bestaan wel een paar substantieven die door semantische en morfologische regelmatigigheden geregeld zijn, maar toch telt de Nederlandse taal meer zelfstandige naamwoorden die niet van deze regels afhangen en waarschijnlijk nog meer uitzonderingen (Kraaikamp, 2012: 87).

a) Op semantische basis

Kraaikamp (2012) legt uit dat het hele Nederlandse genussysteem niet georganiseerd is volgens semantische regels maar dat het op een stevige semantische basis berust. Naargelang de taal is de betekenis van zelfstandige naamwoorden niet altijd voldoende om het toekennen van het genus te kunnen raden. Toch speelt de semantiek nog een belangrijke rol voor een paar talen die een grammaticaal geslacht gebruiken. Dat is wel het geval voor het Nederlands waarvoor de betekenis soms ten grondslag ligt aan de classificatie van substantieven in een woordgeslachtcategorie. Op die manier merken we een paar semantische regels voor het onzijdige en commune woordgeslacht. De belangrijke semantische regels luiden als volgt:

- Persoonsnamen (1) en diernamen (2) krijgen meestal een genus commune (Haeseryn et al., in Lambert, 2015: 33):

bv.: (1) **de moeder, de broer, de zoon, de grootvader**
(2) **de koe, de hond, de kat, de vogel** maar **het varken, het paard, het schaap**

- Namen van bloemen, bomen, vruchten (3) cijfers, getallen, klanken, letters, muzieknoden (4) niet-klavier muziekinstrumenten (5) en de namen van de jaargetijden (6) krijgen meestal een genus commune (Haeseryn et al. in Lambert, 2015: 34):

bv.: (3) **de roos, de margriet; de appel, de aardbei; de kersenboom**
(4) **de winnende nummers zijn de 16, de 5 en de 4; de ‘L’ van Louise; de hoge do**
(5) **de viool, de gitaar**
(6) **de winter, de herfst, de lente, de zomer**

- Namen van windrichtingen (7) metalen (8) talen (9) sporten (10), spelen (11),

landen en steden (12) krijgen meestal een genus neutrum (Haeseryn et al., in Lambert, 2015: 34).

- bv.: (7) **het** noorden, **het** zuiden, **het** westen, **het** oosten
(8) **het** ijzer, **het** goud, **het** koper
(9) **het** Frans, **het** Italiaans
(10) **het** voetbal, **het** tennis maar **de** sport
(11) **het** scrabble
(12) **het** Nederland

Kraaikamp (2012) voegt ook een laatste semantische regel toe die toegepast wordt op woorden die met *-je* eindigen: alle diminutieven, net als *liedje*, *huisje* of *hondje*, krijgen systematisch een genus neutrum.

b) Op morfologische basis

Morfologie was eerder een nevenfactor die gebruikt werd “wanneer de semantiek niet voldoende [was] om een bepaald zelfstandig naamwoord in een bepaald grammaticaal geslacht te classificeren.” (Corbett, 1991: 34). Vandaag de dag is morfologie een hoofdfactor bij de toekenning van het correcte grammaticale geslacht op dezelfde wijze als semantiek. De *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (Haeseryn et al., 1997) noemt zes morfologische regels die het woordgeslacht van een aantal substantieven in het Nederlands kunnen bepalen. De morfologische regels stellen het volgende:

- Substantieven “afgeleid van de stam van een werkwoord zonder toevoegsel en die geen 'be-', 'ge-', 'ont-' en 'ver-' als voorvoegsels hebben” (Haeseryn et al., in Lambert, 2015: 31), krijgen een genus commune.

bv.: **de** aankoop

- Substantieven “die eindigen op '-de', '-heid', '-ij', '-ing', '-nis', '-st' na werkwoordstammen” (Haeseryn et al., in Lambert, 2015: 31), krijgen een genus commune.

bv.: **de** liefde, **de** vrijheid, **de** schilderij, **de** verwerving, **de** begravenis, **de** kunst

- Substantieven “die eindigen op '-ade', '-age', '-esse', '-ica', '-ide', '-ie', '-ine', '-iteit', '-ode', '-ose', '-sis', '-suur', '-theek', '-tis', '-tuur', '-ude', '-xis', '-yse' en '-iek” (Haeseryn et al., in Lambert, 2015: 31), krijgen een genus commune.

bv.: **de** parade, **de** bandage, **de** presse, **de** grammatica, **de** homicide, **de** bacterie, **de** cabine, **de** dualiteit, **de** code, **de** episode, **de** osmose, **de** basis, **de** censuur, **de** bibliotheek, **de** bronchitis, **de** vacatuur, **de** prelude, **de** syntaxis, **de** analyse, **de** kritiek

Andere morfologische regels luiden als volgt:

- Substantieven “afgeleid van de stam van een werkwoord zonder toevoegsel en die beginnen met de voorvoegsels 'be-', 'ge-', 'ont-' en 'ver-'” (Haeseryn et al., in Lambert, 2015: 33), krijgen een genus neutrum:

bv.: **het** begin, **het** gedrag, **het** ontbijt, **het** vervang

- Substantieven van Latijnse afkomst “die op de achtervoegsels '-asme', '-isme', '-ment', '-sel' en '-um' eindigen” (Haeseryn et al., in Lambert, 2015: 33), krijgen een genus neutrum.

bv.: **het** sarcasme, **het** liberalisme, **het** voedsel, **het** instrument, **het** museum

- Substantieven “afgeleid van substantieven met het voorvoegsel 'ge-' en het achtervoegsel '-te' die naar een verzamelnaam verwijzen” (Haeseryn et al., in Lambert, 2015: 33), krijgen een genus neutrum.

bv.: **het** gebeente

- Substantieven “gebruikt als substantieven die uit andere woordsoorten voortkomen, behalve persoonsnamen en namen van cijfers en getallen, meestal substantieven van het onzijdig geslacht” (Haeseryn et al., in Lambert, 2015: 33), krijgen een genus neutrum:

bv.: **het** eten, **het** dansen, **het** schrijven

Ondanks het feit dat er een paar regelmatigheden bestaan, berust het genus, zoals eerder gezegd, meestal op willekeurige en onduidelijke regels. De verwerving van het genus hangt dus niet vaak van het semantische of morfologische aspect af maar eerder van het bewuste substantief (Carroll, 1989: 567). Bij twijfel over het correcte genus moet men het woord in een woordenboek raadplegen.

2.4. DE VERWERVING VAN HET GENUS BIJ ANDERSTALIGEN

2.4.1. DE VERWERVING VAN EEN VREEMDE TAAL/T2

Hoe verloopt de verwerving van een vreemde taal bij anderstaligen? Hoe ziet de verwerving van taalelementen eruit? Kunnen T2-leerders een niveau bereiken dat vergelijkbaar is met moedertaalsprekers? Deze vragen staan vaak centraal in de studies over het verwervingsproces van een tweede of van een vreemde taal. Getuige de talrijke artikelen over dit onderwerp kan men bevestigen dat het woordgeslacht in de literatuur een

belangrijk onderdeel vormt. De verwerving van het Nederlandse genus is immers bij anderstaligen een ingewikkeld proces net zoals een hele reeks taalphenomenen.

Hoewel sommige taalexperten van oordeel zijn dat de verwerving van bepaalde taalaspecten in de T2 een dergelijke ontwikkeling als in de T1 volgen, hebben andere onderzoeken een aantal bezwaren geopperd in verband met deze bewering. In recentere studies is immers geconstateerd dat de verwerving van een taal niet helemaal op dezelfde manier bij anderstaligen als bij moedertaalsprekers verloopt:

Adult second language (L2) acquisition is different from first language (L1) acquisition in many ways. One obvious difference is in ultimate attainment between L1 and L2 speakers. It is rare that adult L2 learners – no matter how much exposure they have had to the L2 – acquire perfect native-like competence in the L2. (Sabourin et al., 2006: 2)

Deze hypothese wordt ondersteund door de ‘Representational Deficit’ theorie geïntroduceerd door Hawkins en Chan (1997). Deze term verwijst naar het onvermogen van T2 leerders om een vergelijkbaar niveau als moedertaalsprekers qua taalproductie te bereiken. Deze tekorten zijn volgens Hawkins en Chan (1997) een onoverkomelijke belemmering voor de verwerving van een taal. Anderstaligen moeten dus andere strategieën ontwikkelen om een tweede of een vreemde taal onder de knie te krijgen. In Zabor (2011: 210) kunnen we trouwens lezen:

[...] learner of a second language can draw on at least three sources of linguistic knowledge as they acquire the target language: ^[a] the structures of their native language L1, ^[b] the L2 input (naturalistic and/or classroom-based) and ^[c] innate linguistic knowledge not traceable to L1-transfer or L2-input.

Zabor (2011) brengt hier drie belangrijke factoren naar voren die onder andere in het spel komen wanneer er sprake is van genusverwerving:

- de structuur van de moedertaal
- de input
- de aangeboren taalkundige kennis

In wat volgt worden elk aspect verder bediscussieerd.

2.4.1.a. Structuur van de moedertaal

Sabourin et al. (2006) ofwel Corder (1981) hebben onder andere studies uitgevoerd over de transfereffecten van het genussysteem. Taaltransfers zijn frequente fenomenen die worden beschreven als de transfer van een set van linguïstische gewoontes (Hilgsmann,

1997) van de moedertaal van de leerder (T1) naar de geleerde taal (T2). In het licht van de bovenvermelde auteurs blijkt het dat de moedertaal een gewichtige rol speelt in de verwerving van een tweede of van een vreemde taal:

The learner is carrying over the habits of the mother tongue into the second language (...) [His] mother tongue habits prevent him in some way from acquiring the habits of the second language. (Corder, 1981: 24-25)

Als taaltransfer een belemmering in de verwerving van een T2 of een vreemde taal kan vormen, kan die ook ten goede komen aan anderstaligen die bij een taalproces betrokken zijn. Sommige T2-constructies zijn inderdaad gemakkelijker om onder de knie te krijgen naargelang de moedertaal van de leerder; dit is te verklaren door de structuur van de moedertaal die soms een paar gelijkenissen deelt met de T2. Als tussen de T1 naar de T2 taaltransfer plaatsvindt, of met andere woorden als een effect van de T1 op de T2 te observeren is, is er dan sprake van ‘gedeeltelijke transfer’ (‘partial transfer’) (Sabourin et al., 2006: 1) of van ‘volledige transfer’ (‘full transfer’) (Sabourin et al., 2006: 1). ‘Gedeeltelijke transfer’ houdt in dat een paar van de T1-kenmerken een kleinschalige invloed op de T2-grammatica heeft terwijl ‘volledige transfer’ betekent dat de kenmerken van de T1 de grammatica van de T2 bepalen. Naast deze types transfer onderscheiden ook Sabourin et al. (2006) verschillende niveaus: ‘surface transfer’ (Sabourin et al., 2006: 5), en de ‘deep transfer’ (Sabourin et al., 2006: 5). ‘Surface transfer’ wordt gedefinieerd door Sabourin (2006: 6) als “the direct transfer of morphologically similar gender realizations between the L1 and L2” terwijl ‘deep transfer’ beschreven wordt als “the transfer of the category gender from the L1 to the L2.”

Om haar bewering te staven, heeft Sabourin (2006) een onderzoek uitgevoerd naar drie verschillende T1-doelgroepen; Engelstalige, Franstalige en Duitstalige leerders van het Nederlands werden dus gekozen voor het karakter van het genussysteem (of het gebrek ervan) in hun moedertaal. Onder de drie doelgroepen geeft het genussysteem aanleiding tot het minst fouten bij Duitstalige leerders van het Nederlands. Zoals eerder gezegd, heeft het Engels geen enkel genussysteem in tegenstelling tot het Frans en het Duits. Aangezien Franstaligen en Duitstaligen het taalfenomeen van hun moedertaal naar de T2 kunnen transfereren, is het logisch dat ze beter presteren dan Engelstaligen. Er dient toch een onderscheid te worden gemaakt tussen de Franstalige en Duitstalige leerders van het Nederlands. Als het genussysteem wel in het Frans bestaat, is er geen correlatie qua genuscongruentie tussen het Frans en het Nederlands (Vb.: NL: *het meisje dat...*/de jongen

die... vs. FR: *la fille que.../le garçon que...*) Daarom spreken we van ‘deep transfer’. Het Duits toont echter een vergelijkbare realisatie qua gebruik en congruentie. Hier gaat het dus om ‘surface transfer’.

Deze transfertheorie is nauw verbonden met de *Failed Functional Features Hypothesis* die door Unsworth (2008: 366) als volgt wordt uitgelegd:

The proponents [...] link L2 failure to the absence of grammatical gender in the learner’s first language (L1) (Hawkins and Franceschina, 2004; Franceschina, 2005; see also Carroll, 1989). On this proposal, post-puberty learners are unable to acquire functional features that are not represented in their L1. Thus, when acquiring a language with grammatical gender, the interlanguage grammars of adult L2ers whose L1 does not instantiate grammar are always subject to a representational deficit.

Naast deze theorie is Unsworth (2008) overtuigd dat een ander component een gewichtige rol speelt bij de verwerving van het grammaticale geslacht. Naar haar mening is het verkeerd gebruik van het genus bij sommige groepen eerder het gevolg van de input.

2.4.1.b. De input

Unsworth (2008) heeft verkend in welke mate de input een rol speelt in de verwerving van het Nederlandse grammaticale geslacht bij Engelstalige kinderen en volwassenen. In haar studie komen twee grote inputfactoren aan bod: (1) de kwantiteit van de input en (2) de kwaliteit van de input.

In dat onderzoek vraagt Unsworth (2011) zich af of de kwantiteit van de input een invloed zou kunnen hebben op de verwerving van het genus in de T2. Uitgaande van de resultaten heeft ze geconcludeerd dat de duur en de frequentie van de blootstelling aan de T2 sterk verbonden is met de verwerving van het genussysteem. Met andere woorden, hoe vaker de leerder met de taal in contact komt, hoe beter hij het genussysteem verwerft. Daarom speelt de leeftijd waarop de proefpersonen aan de doeltaal worden blootgesteld een belangrijke rol. De geconstateerde tendens in verband met de frequentiedata heeft ook laten zien dat het lidwoord *het* vaker correct geproduceerd wordt met hoogfrequente dan met laagfrequente onzijdige naamwoorden. Deze constatering leert ons dat inputeffect wel in de taalverwerving aan bod komt.

De kwaliteit van de input is ook van groot belang in de verwerving van een taalaspect. De doeltreffendheid van het taalaanbod varieert naargelang de manier waarop de tweede taal of de vreemde taal wordt geleerd. Een late leerder die en een kind dat een T2 leren,

zullen immers niet hetzelfde verband met de taal onderhouden. In feite krijgt de meerderheid van de late leerders toegang tot instructie en leert dus het technische karakter van de taal onder de begeleiding van een leraar, terwijl jonge kinderen eerder de taal in een natuurlijke context oppikken (Hilgsmann, 1997). De gestuurde versus ongestuurde verwerving van een vreemde taal of van een tweede taal beïnvloedt dus op een zekere manier de kwaliteit van de input. Het is nochtans een ingewikkelde taak om een nauwkeurig verslag uit te brengen over de kwaliteit van een T2 taalaanbod aangezien de omstandigheden van het blootstellen aan een vreemde taal van leerder tot leerder afhangt.

2.4.1.c. Aangeboren taalkundige kennis

Naast de transferhypothese bestaan er wel andere hypotheses die het gedrag van de leerders tegenover de verwerving van een taal zouden kunnen verklaren. In wat volgt, worden twee van deze hypotheses verder uitgelegd, namelijk de *universele-grammatica hypothese* en de *creatieve-constructie hypothese*.

De universele-grammatica hypothese

Chomsky wordt beschouwd als de vader en grondlegger van de generatieve taalkunde. In 1965 schrijft hij in dit verband:

The child must possess, first, a language theory that specifies the form of the grammar of a possible human language, and second, a strategy for selecting a grammar of the appropriate form that is comparable with the primary linguistic data. (Chomsky in Herschensohn, 2000: 58)

Aan de hand van deze stelling toont Chomsky aan dat de verwerving van een taal (T1 of T2) door een universeel en een aangeboren principium wordt geregeld. Zoals de naam al doet vermoeden, is de universele grammatica een grammatica die van toepassing kan zijn voor alle talen. In feite gaat de universele-grammatica hypothese (ook als UG hypothese bekend) uit van het principe dat alle taalleerders (T1 of T2) over een set van aangeboren taalvermogens beschikken. De UG hypothese maakt dus deel uit van de menselijke genetica en is gecodeerd binnen wat Chomsky de LAF heeft genoemd: the Language Acquisition Faculty (Spiridonova, 2013-2014).

De creatieve-constructie hypothese

Chomsky (in Spiridonova, 2013-2014) heeft verklaard dat het verwerven van talen een proces van vrije creativiteit is. Deze stelling sluit mooi aan bij de creatieve-constructie hypothese volgens welke de taal onder de knie wordt gekregen dankzij de

creativiteitsvermogens van de taalverwervers. In die zin construeren de leerders een taal op basis van onbewuste hypotheses, met vallen en opstaan (Spiridonova, 2013-2014). De toepassing van deze hypotheses zal twee gedragingen bij de leerders veroorzaken: “[1] de overgeneralisatie wanneer de taalleerder de vorm of de regel breder toepast dan het moet, en [2] de simplificatie wanneer de taalleerder woorden of vormen die hij niet echt belangrijk vindt voor de bekenis overdracht, weglaat.” (Spiridonova, 2013-2014: 9)

2.4.2. DE VERWERVING VAN HET GENUS

De literatuur die de verwerving van het Nederlandse genussysteem bij anderstaligen behandelt, brengt heel vaak een terugkerend probleem naar voren dat aanleiding tot fouten geeft: de overgeneralisatie van het bepaalde lidwoord *de* en bijgevolg het beperkt gebruik van het lidwoord *het*. Op het eerste gezicht zouden we kunnen denken dat dit fenomeen logisch is bij Franstalige leerders van het Nederlands aangezien de Franse taal geen genus neutrum bevat. Het gaat hier niettemin om een fout die bij anderstaligen van de wereld voorkomt. Volgens Hiligsmann (1997) kan één van de redenen van de overgeneralisatie van het genus commune verklaard worden door het feit dat er in het Nederlands ca. 30% *het*-woorden en ca. 70% *de*-woorden zijn. Aangezien het lidwoord *de* ook voor een substantief met een meervoudsvorm wordt gebruikt, heeft het genus commune een overheersend gewicht in de Nederlandse taal. Het is sprake van de ‘default-vorm’.

2.5 CONCLUSIE

Het genus is een intrigerende en ingewikkelde grammaticale woordcategorie die centraal staat in de literatuur. Veel taalkundigen hebben zich voor de verwerving van het grammaticale geslacht gebogen over verschillende doelgroepen (Nederlandstalige kinderen, tweetalige kinderen, pre-tieners met Nederlands als T2, late leerders van het Nederlands) om te bepalen of genusverwerving op dezelfde manier verloopt. Deze scriptie streeft hetzelfde doel na, met als referentiepopulaties Franstalige CLIL- en niet-CLIL-leerders van het Nederlands.

DEEL II - PRAKTISCHE ACHTERGOND

1. HYPOTHESES & ONDERZOEKSVRAGEN

Zoals eerder vermeld, krijgen leerlingen die in het immersieonderwijs zitten meer lesuren in het Nederlands dan niet-immersie leerlingen (Dumont, 2018). Op die manier kunnen CLIL'ers regelmatig in contact komen met de vreemde taal zonder af te moeten zien van andere vakken. Om een beter overzicht van het CLIL-onderwijs te krijgen, ga ik in het kader van deze masterscriptie de beheersing van het genus bij CLIL- en niet-CLIL-leerders onder de loep nemen. Gezien het ruimere taalaanbod het CLIL-onderwijs biedt, luidt mijn hypothese dat de verwerving van taalkundige aspecten (onder andere het grammaticale geslacht) beter verloopt bij CLIL'ers dan bij niet-CLIL'ers. Ten grondslag aan dit onderzoek ligt dus deze centrale vraag: *Bereiken CLIL-leerlingen op het einde van hun immersietraject in het secundair onderwijs betere vaardigheden als niet-CLIL-leerlingen wat het gebruik van het genus betreft?*

Om een antwoord op deze vraag te geven, ga ik uit van het proefschrift van Hiligsmann (1997). Het is trouwens één van de weinige studies die de nadruk legt op de verwerving van het genus bij NT2. In zijn naslagwerk heeft Hiligsmann (1997) een paar linguïstische aspecten van de tussentaal van Franstalige M.O-leerders van het Nederlands in kaart gebracht. Een van deze aspecten heeft onder andere betrekking op de verwerving van het genus.

Om de trend van het genusgebruik bij leerders te identificeren, heeft Hiligsmann (1997) de correcte en foutieve toekenning van *de* en *het* in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands bestudeerd op basis van een corpus dat hij zelf heeft aangelegd

	<i>correct</i>	<i>fout</i>	Totaal
<i>de</i> -woorden	3137 (80,3%)	364 (57,6%)	3501 (77,2%)
<i>het</i> -woorden	768 (19,7%)	268 (42,4%)	1036 (22,8%)
Totaal	3905 (86,1%)	632 (13,9%)	4537

Tabel 2 - Correctheid bij de toekenning van *de* en *het* in de tussentaal van Franstalige M.O-leerders (Hiligsmann, 1997: 85)

de-woorden			het-woorden		
correct	fout	totaal	correct	fout	totaal
3137	364	3501	768	268	1036
(89,6%)	(10,4%)		(74,1%)	(25,9%)	

Tabel 3 - Correctheid bij de toekenning van *de* en *het* in de doeltaal (Hiligsmann, 1997: 85)

Tabellen 2 en 3 wijzen er duidelijk op dat de deelnemers aan dat onderzoek in ca. 86% het correcte genus (*de* of *het*) gebruiken. De correctheidsscore toont ook een verschil tussen de *de*-woorden en de *het*-woorden: bij de *het*-woorden bedraagt het foutenpercentage 25,9% tegen 10,4% voor de *de*-woorden. Aan de hand van deze resultaten, spreekt het vanzelf dat de (niet-)beheersing van het genus onvermijdelijk gevolgen heeft op de congruentie van (1) de aanwijzende voornaamwoorden, (2) de bezittelijke voornaamwoorden *ons-onze* en (3) de betrekkelijke voornaamwoorden.

(1) Net als bij de toekenning van *de* en *het* merkt Hiligsmann (1997) een vergelijkbare trend bij het gebruik van *die/deze* resp. *dit/dat* qua foutenpercentages. Bij Franstalige leerders van het Nederlands komt in feite het foutieve gebruik van *dit/dat* vrij regelmatig voor in vergelijking met *die* en *deze*.

(2) Hiligsmann (1997) heeft ook aandacht besteed aan de bezittelijke voornaamwoorden *ons-onze*. Hij heeft vastgesteld dat het gebruik van *ons/onze* problematisch is; de leerders vertonen in feite de neiging het bezittelijk voornaamwoord *onze* overgeneraliserend te gebruiken

(3) Wat de betrekkelijke voornaamwoorden betreft, heeft Hiligsmann (1997) geconstateerd dat de Franstalige respondenten heel vaak het onbepaald lidwoord met het betrekkelijk voornaamwoord *die* associëren.

Uit de bovenstaande resultaten kan worden opgemaakt dat het genus neutrum veel problemen bij leerders van het Nederlands oplevert. Andere onderzoeken over de verwerving van het genus bij tweetalige kinderen komen ook tot een dergelijke vaststelling. In de ogen van Donaldson (1987) is het genus in de meeste gevallen onvoorspelbaar. Zoals eerder gezegd, worden een paar substantieven door morfologische en semantische regelmatigheden geregeld maar de uitzonderingen zijn frequenter. De verwerving van het genus wordt ook bemoeilijkt door het feit dat *de*-woorden tweemaal zo frequent zijn als

het-woorden (van Berkum, 1996). Een laatste moeilijkheid heeft waarschijnlijk te maken met het Franse genuspatroon dat geen neutrum bevat. Dit gebrek aan beheersing leidt ongetwijfeld tot een bovenmatig gebruik van het genus *commune* ten bate van het onzijdige genus zowel voor het bepaald lidwoord *de/het*, het aanwijzend voornaamwoord, het bezittelijk voornaamwoord *ons/onze* als het betrekkelijk voornaamwoord. De tweede onderzoeksvraag luidt dus als volgt: *Is de overgeneralisatie van het genus commune een terugkerend fenomeen in de taalproductie van beide CLIL- en niet-CLIL-leerders?*

Aangezien de methodologie van Hiligsmann (1997) op mijn corpus wordt toegepast, klinkt het logisch om de resultaten van deze twee studies te vergelijken. Op die manier zullen we kunnen bepalen of het taalonderwijs de afgelopen 15 jaar vooruitgang geboekt heeft of niet. De laatste onderzoeksvraag is dus de volgende: *In welke mate stemmen de resultaten van dit onderzoek overeen met de resultaten van Hiligsmann?*

Deze masterscriptie wordt dus toegespitst rond deze drie grote onderzoeksvragen:

1) *Bereiken CLIL-leerlingen op het einde van hun immersietraject in het secundair onderwijs betere vaardigheden dan niet-CLIL-leerlingen wat het gebruik van het genus betreft?*

2) *Is de overgeneralisatie van het genus neutrum een terugkerend fenomeen in de taalproductie van beide CLIL- en niet-CLIL-leerders?*

3) *In welke mate stemmen de resultaten van dit onderzoek overeen met de resultaten van Hiligsmann?*

2. METHODOLOGIE

Deze masterscriptie kadert in het GOA-project *Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: Linguistic, cognitive and educational perspectives* (Hiligsmann et al., 2017). In wat volgt, wordt de verschillende facetten van de gekozen methodologie grondig beschreven.

2.2. PROEFPERSONEN

Voor deze masterscriptie werd een beroep gedaan op de vijfdejaars Franstalige leerders van het Nederlands. De proefpersonen die niet aan de criteria voldeden, werden uit de analyse verwijderd. 225 respondenten werden dus behouden met 134 CLIL-leerlingen tegen 91

niet-CLIL-leerlingen. De proefpersonen waren op het moment van afname rond 16,5 jaar oud.

2.3 PROCEDURE

De schrijftaak werd uitgevoerd in de loop van oktober en november 2015 in de computerzalen van Université Catholique de Louvain-la-Neuve. Inzicht in de taalverwerving van het Nederlands werd verkregen door respondenten een korte e-mail te laten schrijven. De schrijfpdracht bestond uit een e-mail waarin elke deelnemer ofwel over hun laatste vakantie ofwel over een feestje waar ze naartoe zijn gegaan moesten vertellen. De leerlingen kregen 25 minuten om minstens 15 regels te schrijven. De deelnemers beschikten niet over woordenboeken of referentieboeken. De 225 e-mails werden gecodeerd (in termen van CLIL en niet-CLIL-groep) en elektronisch opgeslagen voor toekomstige studies.

2.4. MATERIAAL

Voor dit onderzoek naar het genus ben ik uitgegaan van de 225 schriftelijke opdrachten geschreven door 134 CLIL- en 91 niet-CLIL-leerlingen. Het gebruikte materiaal is dus gebaseerd op twee verschillende corpora: het CLIL-corpus en het niet-CLIL-corpus. Het CLIL-corpus telt 134 opstellen voor een totaal van 36.272 woorden. De gemiddelde lengte van een e-mail is 17 regels en 206 woorden. Het niet-CLIL-corpus is in vergelijking veel kleiner. Het bestaat immers uit 91 e-mails en 18.743 woorden. De gemiddelde lengte van een e-mail is 22 regels en 270 woorden.

	CLIL (lijst 1a)	Niet-CLIL (lijst 1b)
Aantal types	384	201
Aantal tokens	1452	752

Tabel 4 - Aantal types en tokens in de lijst 1a. en 1b¹. (CLIL en niet-CLIL)

Tabel 4 toont duidelijk dat het aantal types en tokens van niet-CLIL-leerlingen bijna dubbel zo groot is als bij CLIL-leerlingen. Dit komt door twee factoren:

- 1) het corpus van CLIL-leerlingen bevat meer e-mails dan dat van de niet-CLIL-leerlingen,
- 2) de lengte, de lexicale diversiteit en de taalkwaliteit van de CLIL-e-mails zorgen voor een uitgebreider corpus (en bijgevolg grotere lijsten).

¹ Zie uitleg op pagina 38.

Hieronder is een voorbeeld van hoe e-mails geschreven door de deelnemers van het onderzoek eruit zien:

Best Julien,

Hoe gaat het met jij ? Me, ik voel me goed. Ik schrijft je om over de laat feestje te praten. De feestje begon om 7 uur vorig zaterdag. Het was Arthur die organiseerd dat voor zijn achteen jaar. Alles mensen van ons klaas was niet afwezing, behalve je. Allemaal was heel enthousiast, de sfeer was goed omdat Loukas zijn gitaar brang en speeled veel music. We aten om 9 uur en het was smakkelijk, we aten pasta gedaan bij de moeder van Victoria. Om 10 uur ging Guillaume om alcohol te zoeken en kwan om 11 terug. Ik houd van niet alcohol maar allemaal dank veel. Vladimir hheft te veel gedronken dat hij niet meer kond lopen. De broer van Lachen diden een goed taart maar de hond, Igor, aten het. We kwamen thuis om 2 uur terug. S'morgen waren we alles moe maar het was een heel goed feestje.

En jij? Waarom heb je niet nnar de fuif van Arthur gekomen? Zeg me vlug!!!

Figuur 2 - Voorbeeld van een e-mail uit het niet-CLIL-corpus

Dag Sacha

Hoe gaat het in België? Hier, in Spanje, is het zon altijd daar! Het is een groot probleem. Dankzij de zon mogen we inderdaad niet in het zwembad of op het strand gaan liggen. Als we dit doen, zouden we zonnebranden krijgen! We moeten dus binnen teruggaan wanneer het middag is tot dat het zon minder sterk wordt.

Daarnaast zijn er ook leuke dingen. Bijvoorbeeld het hoeveelheid jongeren die ook in Santa-Maria zijn gekomen. We fuiven iedere nachten met hen, het is heel leuk! De meeste zijn nederlandse- of franstalige, ik kan dus met bijna iedereen spreken!

Het is ook leuk om de voeding van Spanjaarden te ontdekken. Ze eten allerlei grappige en lekkere dingen... Ik denk dat ik dik zal worden... Te veel eten is nooit goed! Ik ben ook naar het verjaardag van een nieuw vriend gegaan. Zijn huis is niet heel groot maar we waren niet veel en het was een heel leuke ambiance. Er was veel alcohol maar ik moest de auto terugnemen, ik heb dus niets gedronken (behalve fanta).

Hier is dus alles perfect... behalve een ding! Je ben niet aanwezig... Hoe is het in Zwitserland? Zijn de mensen vriendelijk? Ik heb gehoord dat een bomaanslag nam plaats in de hoofdstad, heb je vrienden die problemen hebben gehad? Of was je aan te bezoeken op dat moment? Ik hoop van niet...

Tot het snelste mogelijk,

Figuur 3- Voorbeeld van een e-mail uit het CLIL-corpus

Uit de bovenstaande opstellen kan worden opgemerkt dat leerlingen veel taalfouten hebben gemaakt maar deze worden buiten beschouwing worden gelaten. Het correcte dan wel foutieve (niet-)gebruik van de (on)bepaalde lidwoorden wordt ook niet bestudeerd in het kader van deze studie. Wat hier wel onderzocht wordt, is de toekenning van het genus door de leerling.

Aan de hand van 225 mails die deel uitmaken van het CLIL-corpus of van het niet-CLIL-corpus, wordt aandacht besteed aan de vier grote woordklassen die met het genus van het substantief congrueren. In een eerste fase wordt dus elk substantief (1)

voorafgegaan door de bepaalde lidwoorden *de/het*, (2) voorafgegaan door de aanwijzende voornaamwoorden *dit/dat/deze/die*, (3) voorafgegaan door de bezittelijke voornaamwoorden en (4) gevolgd door de betrekkelijke voornaamwoorden *die* en *dat* manueel opgespoord en in het Excelprogramma gecodeerd. Op basis van deze data zijn acht verschillende lijsten ontstaan die als volgt worden georganiseerd:

	Woordklassen	Lijsten	Doelgroepen
1	BEPAAALDE LIDWOORDEN <i>de/het</i> + substantief	Lijst 1a.	CLIL-leerlingen
		Lijst 1b.	Niet-CLIL-leerlingen
2	AANWIJZENDE VOORNAAMWOORDEN <i>dit/dat/deze/die</i> + substantief	Lijst 2a.	CLIL-leerlingen
		Lijst 2b.	Niet-CLIL-leerlingen
3	BEZITTELIJKE VOORNAAMWOORDEN <i>ons/onze</i> + substantief	Lijst 3a.	CLIL-leerlingen
		Lijst 3b.	Niet-CLIL-leerlingen
4	BETREKKELIJKE VOORNAAMWOORDEN Substantief + <i>die/dat</i>	Lijst 4a.	CLIL-leerlingen
		Lijst 4b.	Niet-CLIL-leerlingen

Tabel 5 - Organisatie van de lijsten (enkelvoud) gebaseerd op het CLIL- en het niet-CLIL-corpus

Dergelijke lijsten worden ook opgemaakt voor substantieven in het meervoud:

	Woordklassen	Lijsten	Doelgroepen
1	BEPAAALDE LIDWOORDEN <i>de/*het</i> + substantief	Lijst 1a'.	CLIL-leerlingen
		Lijst 1b'.	Niet-CLIL-leerlingen
2	AANWIJZENDE VOORNAAMWOORDEN <i>*dit/*dat/deze/die</i> + substantief	Lijst 2a'.	CLIL-leerlingen
		Lijst 2b'.	Niet-CLIL-leerlingen
3	BEZITTELIJKE VOORNAAMWOORDEN <i>*ons/onze</i> + substantief	Lijst 3a'.	CLIL-leerlingen
		Lijst 3b'.	Niet-CLIL-leerlingen
4	BETREKKELIJKE VOORNAAMWOORDEN Substantief + <i>die/dat*</i>	Lijst 4a'.	CLIL-leerlingen
		Lijst 4b'.	Niet-CLIL-leerlingen

Tabel 6 - Organisatie van de lijsten' (meervoud) gebaseerd op het CLIL- en het niet-CLIL-corpus

2.4.1. LIJST 1- BEPAALDE LIDWOORDEN DE/HET

De lijsten 1a. en 1b. bevatten elk substantief (met een enkelvoudsvorm) dat voorafgegaan wordt door het lidwoord *het* of *de*. Zoals eerder vermeld, wordt elk substantief uit beide corpora voorafgegaan door *de/het*, manueel opgespoord en in het excelprogramma gecodeerd als volgt:

Vb.: [...] *Ik heb zo niet hesiteerd om een groete feestje te maken! Zodat het begint, de sfeer was meer dan leuk. Inderdaad, met **het** muziek op **het** maximum gezet, waren we alles klaar alle **de** nacht te zingen en te dansen.* [...] (e-mail uit het niet-CLIL-corpus)

Substantieven	Genus	De ²	Het ³
maximum	HET	0	1
muziek	DE	1	0
nacht	DE	1	0
sfeer	DE	1	0

Tabel 7 - Voorbeeld van de indeling van de lijst 1b. gebaseerd op een e-mail uit het niet-CLIL-corpus

Na de codering van elk substantief en de bijbehorende genera, wordt de correctheidsscores voor het genus van het substantief in percentages berekend. De nieuwe indeling van de lijsten ziet er dan als volgt uit:

Substantieven	Genus	DE	HET	Totaal	% herhaling	% Correct	% Fout	% Correct*	%fout*
maximum	HET	0	1	1	0,1%	100%	0%	0,13%	0,00%
muziek	DE	21	3	24	3,2%	87,50%	12,50%	2,79%	0,40%
nacht	DE	6	0	6	0,8%	100%	0%	0,80%	0,00%
sfeer	DE	40	8	48	6,4%	83,33%	16,67%	5,32%	1,06%
+ 198 woorden	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TOTAAL	/	507	245	752	100,0%	/	/	74,07%	25,93%

Tabel 8 - Voorbeeld van de indeling van de lijst 1b. gebaseerd op een e-mail uit het niet-CLIL-corpus

Vervolgens dient er een onderscheid te worden gemaakt tussen woorden die veelvuldig worden gebruikt (bv.: *nacht*) en woorden die minder frequent voorkomen (bv.: *maximum*) omwille van duidelijkheid, coherentie en representativiteit. De herhalingspercentages ('% herhaling') en de gewogen gemiddelden ('% correct*' en '%fout*') worden dus systematisch berekend zodat de waarde van de eindpercentages het meest beïnvloed wordt door de substantieven met het grootste gewicht.

Op basis van lijst 1 wordt er ook bestudeerd of de frequentie van een substantief een invloed zou kunnen hebben op het correct of foutief gebruik van het genus. Daarom werd elk woord uit de lijsten 1a. en 1b. in verschillende categorieën ingedeeld. De vier categorieën die aan de orde komen zijn hoogfrequente woorden, frequente woorden, laagfrequente woorden en eigennamen. Om de frequentie van elk woord in de hedendaagse taal te bepalen werden specifieke naslagwerken gebruikt:

Het *Elementair Woordenboek Nederlands (paperback)* uit 1991 werd gekozen om de hoogfrequente woorden te bepalen. Dit woordenboek telt 1000 hoogfrequente trefwoorden

²Gekozen genus door de leerlingen

³Gekozen genus door de leerlingen

die anderstaligen het meest zullen tegenkomen. De betekenis van het woord wordt verklaard door voorbeeldzinnen. Net als alle woordenboeken geeft dit naslagwerk informatie over de uitspraak, de spelling en de taalkundige eigenschappen van de woorden (meervoud, genus, verschillende vormen van het werkwoord). Het *Elementair Woordenboek Nederlands* telt basiswoorden, toch ontbreken er een paar elementaire woorden, zoals de substantieven *verjaardag*, *kans*, *leraar*, *keuze* of *zand* in het belang van andere ‘belangrijkere’ woorden. Ondanks het relatief kleine aantal woorden blijft dit pedagogische hulpmiddel onontbeerlijk voor dit deel van onze studie.

Het *Van Dale Pocket Woordenboek als tweede taal (NT2) (paperback)* wordt gebruikt om de frequente woorden te selecteren. Dit naslagwerk telt ca. 15.000 belangrijke trefwoorden en 2300 nuttige uitdrukkingen uit het Nederlands. Het *Van Dale Woordenboek NT2* past in dezelfde logica als het *Elementair Woordenboek Nederlands* en wordt geconcipieerd met inachtneming van de behoeften van anderstaligen. Het lexicon wordt duidelijk uitgelegd door gemakkelijke omschrijvingen en voorbeeldzinnen.

Het *Dikke Van Dale Woordenboek (online)* wordt gebruikt voor de laagfrequente woorden. In deze categorie vinden we meestal samengestelde woorden (*schoolvakantie*, *kerkorgaan*, *verjaardagsfeest*) of leenwoorden (*buffet*, *afterparty*). Sommige woorden die wel in het Nederlands bestaan maar die niet in het woordenboek staan, worden toch als laagfrequent beschouwd.

Ondanks deze verdeling bleven er nog woorden zonder categorie over. De meeste van deze woorden waren eigennamen zoals *de Villa Borghese*, het fastfood restaurant *Quick* of de rijksweg *N4*. Om de samenhang van de verdeling in verschillende categorieën te vrijwaren, worden alle eigennamen in een zelfde categorie gegroepeerd.

2.4.2. LIJST 2 – AANWIJZENDE VOORNAAMWOORDEN DIT/DAT/DEZE/DIE

Lijst 2 bestudeert de manier waarop leerlingen het genus met aanwijzende voornaamwoorden aanpakken. Om de lijsten 2a. en 2b. op te maken, wordt elk substantief voorafgegaan door het aanwijzend voornaamwoord *deze/die* of *dit/dat* in de lijst toegevoegd. Gezien het beperkte aantal substantieven die met *dit/dat/deze/die* worden gebruikt, worden de woorden niet in termen van woordfrequentie georganiseerd.

2.4.3. LIJST 3 - BEZITTELIJK VOORNAAMWOORD ONS EN ONZE

Lijst 3 neemt onder de loep elk substantief dat worden voorafgegaan door het bezittelijk voornaamwoord *ons* of *onze*. De classificatie van de woorden volgen dezelfde regels als voor lijst 2.

2.4.4 LIJST 4 - BETREKKELIJKE VOORNAAMWOORDEN

Lijst 4 brengt in kaart alle substantieven die gevolgd worden door het betrekkelijk voornaamwoord *die* of *dat*.

Alle taaltesten op het gebruik van het genus werden dus uitgevoerd op basis van deze lijsten⁴.

2.5. MOEILIKHEDEN & TWIJFELGEVALLEN

Tijdens het categoriseringsproces ben ik op verschillende moeilijkheden gestoten. Hieronder beschrijf ik de verschillende twijfelgevallen die ik ben tegengekomen.

Gesubstantiveerde woorden hebben een paar problemen opgeleverd aangezien ze niet systematisch in het woordenboek staan. We kunnen hier als voorbeelden het gesubstantiveerde werkwoord *het dansen* of het gesubstantiveerde kleuradjectief *het zwart* nemen. De lemma's van deze substantieven staan wel in het woordenboek maar in de vorm van het werkwoord of van het adjectief en niet in de vorm van een substantief. We weten echter dat de frequentie van het werkwoord *dansen* en van het adjectief *zwart* hoger is dan de substantieven *het dansen* en *het zwart*. Daarom hebben we deze woorden als laagfrequent beschouwd.

Een andere problematische soort woorden waren de diminutieven. Het achtervoegsel *-je* van het diminutief staat niet systematisch in het woordenboek behalve voor een paar woorden (*liedje* of *meisje*). Ik heb dus geen verschil gemaakt tussen het substantief zonder en met het achtervoegsel *-je* qua frequentie.

Er werden ook moeilijkheden ondervonden met composita. Leerlingen hebben samengestelde woorden gebruikt die in het Nederlands bestaan maar die niet in het woordenboek staan. Voorbeelden van dit type woorden zijn: *aperozaal*, *verjaardagstaart* of *skistation*. In dit geval heb ik deze substantieven als laagfrequent beschouwd.

⁴ De volledige lijsten (lijsten 1a/b tot en met lijst 4 a/b) en de twee corpora worden opgeslagen op een USB-stick en upgeload op DIAL.mem om het lezen van dit onderzoek te vergemakkelijken.

Het laatste probleem waarmee ik werd geconfronteerd, is de foutieve spelling van de zelfstandige woorden. Om de meetresultaten niet te vervalsen worden sommige woorden buiten beschouwing gelaten. Met niet-samengestelde woorden wordt er in de meeste gevallen geen rekening gehouden, want deze spellingfouten hebben geen invloed op de toekenning van de lidwoorden *de* of *het* (bv.: **zommer i.p.v zomer*, **policie i.p.v politie*, **architecture i.p.v architectuur*). Woorden met een onherkenbare morfologische structuur worden buiten beschouwing gelaten (bv.: *begonnen** *i.p.v begin*, *balloen i.p.v bal*, **bezocht i.p.v bezoek*, **leef i.p.v leven*). Wat de composita betreft, hebben leerlingen heel vaak het substantief in twee aparte woorden geschreven (bv.: **verjaardag feestje i.p.v verjaardagsfeestje*, **trein traject i.p.v treintraject*). In dit geval hebben ze meestal het lidwoord met het eerste woord van de composita geassocieerd (**de trein traject*).

Naast de substantieven worden ook een paar lidwoorden fout geschreven wegens de invloed van het Engels. In die zin is in het niet-CLIL-corpus het Engelse lidwoord *the* 5 keer gebruikt in plaats van het Nederlandse lidwoord *de*. In dit geval hebben we niet het lidwoord en het bijbehorende substantief in aanmerking genomen.

Woorden die niet in de Nederlandse taal bestaan worden buiten beschouwing gelaten. Voorbeelden ervan zijn **aeroporto i.p.v luchthaven*, **autocar i.p.v reisbus*, **fermier i.p.v. boer*, **world i.p.v. wereld*. Woorden met een tikfout waren hetzelfde lot beschoren: **sad i.p.v stad*.

3. RESULTATEN

Gezien de rijkdom van de verzamelde data over de bepaalde lidwoorden legt dit onderzoek een bijzondere nadruk op deze categorie. Met betrekking tot het gedrag van het genus lijkt het me toch eveneens interessant op andere woordcategorieën in te gaan. Daarom wordt het gebruik van de bijvoeglijke aanwijzende voornaamwoorden (bv.: *deze kat*, *dit meisje*), van de bezittelijke voornaamwoorden *ons* en *onze* (bv.: *ons huis*, *onze vakantie*) en van de betrekkelijke voornaamwoorden (bv.: *de auto die...*, *het brood dat...*) ook later bij CLIL- en niet-CLIL-leerlingen bondig bestudeerd.

3.1. HET BEPAALD LIDWOORD

In wat volgt, zal het onderzoek laten zien hoe CLIL- en niet-CLIL-leerlingen de bepaalde lidwoorden *de* en *het* naargelang de aard van het substantief gebruiken. Ten eerste wordt

besloten om een onderscheid te maken tussen de substantieven in het meervoud en de substantieven in het enkelvoud. Ten tweede wordt er bestudeerd of er een verband bestaat tussen de correcte toekenning van *de* en *het* door CLIL'ers en niet-CLIL'ers en de frequentie van de substantieven in de alledaagse taal. Bovendien besteedt deze studie meer aandacht aan de manier waarop de twee doelgroepen de bepaalde lidwoorden *de* en *het* in functie van de semantische en de morfologische regels aanpakken. Dit eerste gedeelte wordt dan afgerond met een studie over de invloed van de Franse taal op de keuze van het correcte bepaald lidwoord.

3.1.1. SUBSTANTIEVEN IN HET MEERVOUD

Alvorens in te gaan op het gebruik van bepaalde lidwoorden bij substantieven in het enkelvoud, worden de substantieven in het meervoud onder de loep genomen. Uit alle onderzochte voorbeelden wordt geen enkel substantief in de meervoudsvorm in combinatie met het lidwoord *het* gebruikt. We kunnen concluderen dat zowel CLIL- als niet-CLIL-leerlingen die aan dit onderzoek hebben deelgenomen, de juiste regel voor substantieven in het meervoud kennen; ze weten immers dat dit soort substantief door *de* voorafgegaan moet worden.

3.1.2 SUBSTANTIEVEN IN HET ENKELVOUD

	CLIL (n ⁵ =134)	Niet-CLIL (n=91)
Aantal woorden voorafgegaan door <i>de</i> of <i>het</i>	1452	752
Correct	78,37% (1138)	74,07% (557)
Fout	21,63% (314)	25,09% (195)
Totaal	100%	100%

Tabel 9 - Correctheid bij de bepaalde lidwoorden *de* en *het* (CLIL- en niet-CLIL)

Eén van de eerste opvallende gegevens uit Tabel 9 is dat het aantal woorden dat door CLIL-leerlingen wordt gebruikt bijna tweemaal zo groot is als dat van niet-CLIL-leerlingen. Een reden daarvoor is – zoals eerder vermeld in de theoretische achtergrond – het aantal respondenten (n=134, n=91) dat tussen de twee doelgroepen verschillend is. Er bestaat nog een andere oorzaak die de kloof tussen de twee bestudeerde populaties nog groter maakt: het verschil qua lengte en lexicale variatie in de opstellen van CLIL- en niet-CLIL-leerlingen. De gemiddelde lengte van een opstel geschreven door een CLIL-leerling van 22 regels en 271 woorden tegen 17 regels en 206 woorden voor een proefpersoon uit de andere

⁵ n = aantal verzamelde e-mails.

groep. Deze cijfers representeren ongetwijfeld een significant verschil dat een gewichtige rol bij de eindpercentages kan spelen. Uit het oogpunt van Lyster (2016a: 4) brengt dit gedrag het communicatie- en productievermogen van de leerlingen uit een tweetalig onderwijs naar voren: « Capacités de production: les élèves en immersion développent des niveaux de communication (...) bien supérieurs à ceux des élèves du programme régulier». Naast dit vermogen – dat de lengte van de opstellen van de CLIL’ers zou kunnen verklaren – heeft Lyster (2016a: 4) het ook over ‘la compétence stratégique’ die hij als volgt omschrijft : «Compétence stratégique : les élèves en immersion deviennent très habiles à utiliser des stratégies pour transmettre leur message en dépit de faiblesses linguistiques. Pour ce faire, ils emploient (...) les circonlocutions, les mots passe-partout (...)». Het blijft belangrijk te benadrukken dat deze strategieën ook bij niet-CLIL-leerlingen worden ontwikkeld om moeilijkheden van de Nederlandse taal te omzeilen. In de corpora die we hebben verzameld, is het opvallend dat leerlingen gebruik hebben gemaakt van strategieën die de volgende vormen aannemen

- het vervangen van een substantief in het enkelvoud door een substantief met een meervoudsvorm om het bepaald lidwoord *de* te generaliseren,
- het vervangen van een bepaald lidwoord door een onbepaald lidwoord om de keuze tussen *het* en *de* te vermijden,
- de voorkeur voor elementaire woorden waarvan de leerlingen het genus kennen,
- ...

Dit gedrag heeft ongetwijfeld een belangrijke invloed op de lexicale rijkdom van het corpus en zorgt in zekere zin voor variatie tussen de twee corpora.

Om de twee verschillende doelgroepen van dit experiment op een wetenschappelijke manier te kunnen vergelijken, zou het dus de moeite waard zijn na te gaan of de verschillen tussen CLIL- en niet-CLIL’ers statistisch gezien significant zijn. Deze statistische gegevens kunnen aan de hand van de *Chi-kwadraattoets* berekend worden. Met behulp van deze tool is het mogelijk te bepalen of twee (of meer) populaties al dan niet significant van elkaar verschillen. Met de term ‘significant verschil’ bedoelt men dat het verschil tussen twee categorische variabelen niet meer op toeval of kans berust maar eerder op een patroon waarin variabelen afhankelijk van elkaar zijn (Brinkman, 2006). Het resultaat van de *Chi-kwadraattoets* verschijnt onder de vorm van een *waarschijnlijkheidswaarde* (of *significantiewaarde*) die ook als de *p-waarde* (*p*) bekend is. Als deze significantiewaarde kleiner is dan 0,05 ($p < 0,05$), dan is er wel sprake van een significant verschil tussen de

twee doelgroepen. Met andere woorden, hoe kleiner de *p-waarde* is, hoe signifikanter het verschil tussen de twee populaties wordt. In die zin zijn waarschijnlijkheidswaardes hoger dan 0,05 ($p > 0,05$) het bewijs dat de variabelen bij beide groepen onafhankelijk van elkaar zijn. Om de output van deze toets in de loop van dit werk te kunnen interpreteren, moeten de volgende twee hypothesen in het achterhoofd gehouden worden:

- H_0 : Er is geen significant verschil tussen de CLIL- en de niet-CLIL-leerlingen (de nulhypothese wordt bevestigd als $p > 0,05$ en wordt verworpen als $p < 0,05$).
- H_1 : Er is een significant verschil tussen de CLIL- en de niet-CLIL-leerlingen (de hypothese wordt bevestigd als $p < 0,05$ en wordt verworpen als $p > 0,05$).

Dumont (2017-2018) voegt daaraan toe dat de *p-waarde* op basis van een *deltawaarde* vastgesteld wordt. Aangezien de *deltawaarde* het gedrag tussen populaties bepaalt en de grootte van het verschil tussen twee categorische variabelen berekent, zal ik daar ook mee rekening houden.

Uit Tabel 9 kan worden opgemaakt dat CLIL-leerders, die aan het onderzoek hebben deelgenomen, in iets meer dan 78% van de gevallen weten dat het bewuste substantief een *de*- resp. een *het*-woord is. Wat niet-CLIL-leerders betreft, bedraagt de correctheidsscore 74%. Op het eerste gezicht blijkt het dat CLIL'ers iets beter scoren dan niet-CLIL'ers. Toch moeten de *p-waarde* en de *deltawaarde* berekend worden om het significante karakter van dit verschil te bevestigen:

	Niet-CLIL vs CLIL	
<i>de-/het</i> -woorden	$p = 0,02297$	$p < 0,05$

Tabel 10 - *p*-waarde qua correctheid bij de bepaalde lidwoorden *de* en *het* (CLIL- en niet-CLIL)

	Niet-CLIL vs CLIL
<i>de-/het</i> -woorden	5,1708

Tabel 11 - Deltawaarde qua correctheid bij de bepaalde lidwoorden *de* en *het* (CLIL- en niet-CLIL-leerlingen)

Hoewel het verschil tussen de twee percentages gering is, toont de *p-waarde* aan dat dit bepaalde verschil tussen de twee populaties wel significant is. De nulhypothese wordt hier bijgevolg verworpen. De *deltawaarde* laat ook zien hoe de twee doelgroepen zich tegenover elkaar gedragen en in hoeverre deze van elkaar verschillen. Aangezien de *deltawaarde* hoger is dan 3,84, kunnen we het verschil als redelijk groot interpreteren.

Aan de hand van deze resultaten kunnen we als eerste conclusie waarnemen dat niet-CLIL-leerlingen iets minder goed presteren dan CLIL-leerlingen als het gaat over de toekenning van *de* of *het* aan een substantief.

a) Woordfrequentie

Om te onderzoeken of er een correlatie bestaat tussen de frequentie van een woord in de alledaagse taal en de correcte toekenning van het bepaald lidwoord, worden de substantieven uit de Lijst 1a. en de Lijst1b. in termen van frequentiecategorieën georganiseerd. Met ‘frequentie’ wordt hier bedoeld: de substantieven die men het meest (of het minst) in de alledaagse taal tegenkomt. Hiermee wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de hoogfrequente woorden (elementaire woorden), de frequente woorden (basiswoorden) en de laagfrequente woorden (andere woorden). In Tabel 12 worden de verschillende woorden volgens de drie frequentiecategorieën gerangschikt. Het totaal aantal woorden is kleiner dan in Tabel 4 aangezien de eigennamen (n=20 voor CLIL-leerlingen, n=19 voor niet-CLIL-leerlingen) niet worden meegerekend.

	CLIL (n=134)		Niet-CLIL (n=91)	
	Types	Tokens	Types	Tokens
Hoogfrequente woorden	128 (35,42%)	887 (61,99%)	84 (45,65%)	497 (67,71%)
Frequente woorden	196 (53,41%)	483 (33,68%)	79 (42,93%)	215 (29,29%)
Laagfrequente woorden	43 (11,17%)	64 (4,23%)	21 (11,42%)	22 (3%)
Totaal	367 (100%)	1434 (100%)	184 (100%)	734 (100%)

Tabel 12 - Verdeling van de substantieven naargelang de frequentiecategorieën (CLIL- en niet-CLIL)

Wat in Tabel 12 opvalt, is het feit dat beide doelgroepen heel vaak hoogfrequente woorden en frequente woorden gebruiken in vergelijking met laagfrequente woorden. Bij CLIL-leerlingen telt de frequente woordencategorie de meeste types terwijl de hoogfrequente woordencategorie de meeste tokens bevat; substantieven voorafgegaan door *de* of *het* behoren immers in 62% van de gevallen tot de hoogfrequente woordencategorie. De niet-CLIL-leerlingen daarentegen hebben de hoogfrequente woorden het meest gebruikt zowel qua types (45,65%) als tokens (67,71%). De categorie met de laagfrequente woorden representeert de kleinste groep met slechts 4% van het totale aantal *het*- of *de*-woorden. Om het significante verschil tussen deze twee groepen te bepalen worden de p-waarde en de deltawaarde berekend:

Frequentie categorieën	Niet-CLIL vs CLIL	
Hoogfrequente woorden	p = 0,00724	p < 0,01
Frequente woorden	p = 0,038405	p < 0,05
Laagfrequente woorden	p = 0,09797979	0,05 < p < 0,1

Tabel 13 - p-waarde qua verdeling van de substantieven (tokens) (CLIL- en niet-CLIL)

Frequentie categorieën	Niet-CLIL vs CLIL
Hoogfrequente woorden	7,2125
Frequente woorden	4,287
Laagfrequente woorden	2,3669

Tabel 14 - Deltawaarde qua verdeling van de substantieven (CLIL- en niet-CLIL)

In de Tabellen 13 en 14 merken we dat de verschillen in het gebruik van woorden naargelang de frequentie categorieën (hoog)significant zijn, behalve voor woorden die laagfrequent zijn. De huidige *chi-kwadraattoets* staft dus de bewering dat CLIL-leerlingen over een bredere scala aan woordenschat beschikken.

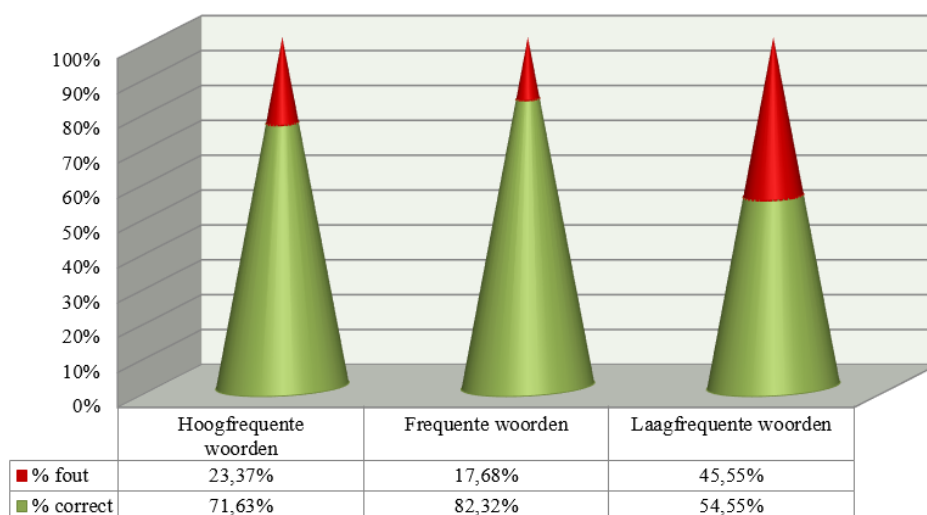
Om een beter inzicht in het gebruik van de substantieven vanuit de invalshoek van de CLIL- (Grafiek 1) en niet-CLIL-leerlingen (Grafiek 2) te krijgen, wordt elk van deze drie frequentie categorieën apart onder de loep genomen:



Grafiek 1 - Correctheid bij de verschillende frequentie categorieën (CLIL-leerlingen)

Grafiek 1 toont duidelijk aan dat CLIL-leerlingen een gelijkaardige correctheidsscore voor de drie frequentie categorieën handhaven; het percentage schommelt immers tussen 73% en 80%. Hoewel het verschil in percentage niet groot is, hebben de deelnemers van deze groep iets minder goed gepresteerd voor de laagfrequente woorden. De reden voor dit percentageverschil kan in verband gebracht worden met het beperkte aantal types en tokens dat deze categorie telt. In vergelijking met de andere categorieën bevat deze 43 verschillende substantieven (types) die in totaal 64 keer (tokens) in het CLIL-corpus voorkomen. Hoewel deze categorie een rijke lexicale variatie verzekert, wordt de klasse gekenmerkt door een gebrek aan representativiteit voor de meeste woorden (met

uitzondering van de woorden *paasvakantie* (14,06%) en *verjaardagsfeestje* (6,25%)). Grafiek 2 geeft ook een overzicht van de prestaties van de niet-CLIL-leerlingen voor de drie verschillende frequentiecategorieën. Het patroon dat uit die data naar voren komt, ziet er als volgt uit:



Grafiek 2 - Correctheid bij de verschillende frequentiecategorieën (niet-CLIL-leerlingen)

De eindresultaten uit Grafiek 2 leveren wel andere conclusies op, omdat de correctheidsscores tussen ca. 54% en 83% variëren. De twee eerste correctheidpercentages laten zien dat niet-CLIL-leerlingen beter voor frequente woorden (82,32%) presteren dan voor hoogfrequente woorden (71,63%). Laagfrequente woorden geven nochtans veel vaker aanleiding tot fouten dan de andere categorieën. Het gemiddelde foutenpercentage van deze derde categorie bedraagt 50%. Het betekent dat niet-CLIL'ers het verkeerde genus van een laagfrequent substantief één keer op twee hebben gekozen. Dit kan wellicht toegeschreven worden aan het feit dat alle woorden uit de laagfrequentie categorie slechts één keer in het niet-CLIL-corpus voorkomen, met uitzondering van het woord *verjaardagsfeestje* (9,1% van woordherhaling ten opzichte van 4,5% voor de 20 andere woorden).

Nu de drie verschillende frequentiecategorieën van beide doelgroepen werden bestudeerd, moeten de resultaten statistisch geanalyseerd, worden om de onafhankelijkheid tussen de twee categorische variabelen te testen:

Frequentie categorieën	Niet-CLIL vs CLIL	
Hoogfrequente woorden	p = 0,00909	p < 0,05
Frequente woorden	p = 0,373519	0,3 < p < 0,4
Laagfrequente woorden	p = 0,053578	p > 0,05

Tabel 15 - p-waarde qua correctheid bij de verschillende frequentiecategorieën

Frequentie categorieën	Niet-CLIL vs CLIL
Hoogfrequente woorden	6,805
Frequente woorden	0,7919
Laagfrequente woorden	3,7258

Tabel 16 - Deltawaarde qua correctheid bij de verschillende frequentie categorieën

Tot mijn grote verbazing is het verschil tussen CLIL- en niet-CLIL hoog significant voor het gebruik van *de* of *het* bij hoogfrequente woorden maar niet significant voor de andere frequentie categorieën. Als de significantiewaarde van laagfrequente woorden bijna kleiner dan 0,05 is, kunnen we alleen maar met een betrouwbaarheid van 62% bevestigen dat er een significant verschil bestaat tussen de twee groepen bij frequente woorden.

Hoewel de verdeling van de correctheidsscore anders verloopt bij de twee doelgroepen, bereiken zowel CLIL- als niet-CLIL-leerlingen een gelijkaardig correctheidspercentage dat significant verschillend is (alle categorieën samen): 78,40% voor CLIL-leerlingen tegenover 73,97% voor niet-CLIL-leerlingen. Hier moet echter beklemtoond worden dat de correctheidsscore tussen de *de*-woorden en de *het*-woorden voor beide groepen varieert. Tabel 17 geeft dus een overzicht van het correct of incorrect gebruik van *de* en *het* bij leerders van het Nederlands.

CLIL					
<i>de</i> -woorden			<i>het</i> -woorden		
correct	fout	totaal	correct	fout	totaal
735	102	837	389	208	597
87,81%	12,12%	(100%)	65,16%	34,84%	(100%)

Niet-CLIL					
<i>de</i> -woorden			<i>het</i> -woorden		
correct	fout	totaal	correct	fout	totaal
364	59	423	181	130	311
85,82%	14,18%	(100%)	58,52%	41,48%	(100%)

Tabel 17 - Correctheid bij de toekenning van *de* en *het* (Tussentaal van CLIL-en niet-CLIL'ers)

Uit Tabel 17 kan worden opgemaakt dat zowel CLIL- als niet-CLIL-leerlingen moeilijkheden ondervinden met het gebruik van het bepaalde lidwoord *het*. Het foutenpercentage bij niet-CLIL-leerders bedraagt 14,18% bij *de*-woorden tegen 41,48% bij *het*-woorden. Bijna dezelfde verhouding geldt voor CLIL'ers: bij de *de*-woorden bedraagt het foutenpercentage 12,12%, terwijl bij de *het*-woorden de niet-CLIL-leerlingen zich in

34,84% van de gevallen hebben vergist. Het zou dus de moeite waard zijn na te gaan of het verschil tussen deze percentages wel of niet significant is:

<i>de-/het-woorden</i>	Niet-CLIL vs CLIL	
<i>de-woorden</i>	$p = 0,376406$	$0,3 < p < 0,4$
<i>het-woorden</i>	$p = 0,039516$	$p < 0,05$

Tabel 18- p-waarde qua correctheid bij de toekenning van *de* en *het* (CLIL- en niet-CLIL)

De resultaten van de *Chi-kwadraattoets* tonen het significante karakter van het verschil qua correctheid bij *het-woorden* aan. Dit resultaat stelt ons in staat om het terugkerende probleem van de *het-woorden* te bevestigen. Bij de *de-woorden* daarentegen kan de nulhypothese niet verworpen worden.

Het hoge foutenpercentage bij *het-woorden* is immers een frequent taalfenomeen dat kenmerkend is voor anderstaligen van het Nederlands: leerders vertonen vaak de neiging om het bepaald lidwoord *de* in plaats van het bepaald lidwoord *het* te gebruiken. Zoals eerder vermeld in het theoretische gedeelte, wordt dit fenomeen ‘overgeneralisatie’ genoemd. Er dient volgens mij dus nader ingegaan te worden op dit taalfenomeen. Om deze reden heb ik in tabel 19 en 20 het aantal *het-* en *de-woorden* in de tussentaal (Tabel 19) en in de doeltaal (tabel 20) vergeleken.

Tussentaal	CLIL (n=134)		Niet-CLIL (n=91)	
Bepaald lidwoord	Aantal aangetroffen voorbeelden bij de leerlingen	Percentage aangetroffen voorbeelden bij de leerlingen	Aantal aangetroffen voorbeelden bij de leerlingen	Percentage aangetroffen voorbeelden bij de leerlingen
<i>de-woorden</i>	956	65,84%	507	67,42%
<i>het-woorden</i>	496	34,16%	245	32,58%
Totaal	1452	(100%)	752	(100%)

Tabel 19 - Aantal *de-* en *het-woorden* in de tussentaal van CLIL- en niet-CLIL-leerlingen

Wat me interesseert in Tabellen 19 en 20, is het verschil in gebruik tussen het gebruik van *het* en *de* in de tussentaal en de doeltaal. Uit het niet-CLIL-corpus worden *de-woorden* 507 keer gebruikt tegenover 245 keer voor *het-woorden*. Dit betekent dus dat het aandeel van *de-woorden* in de tussentaal van de M-O. leerders ruim tweemaal zo groot is als het aandeel *het-woorden*. Dezelfde tendens geldt voor CLIL-leerders die het lidwoord *de* in bijna 66% van de gevallen hebben gebruikt. Beide groepen hebben dus hier een gelijksoortig percentage van *de-* en *het-woorden* gehanteerd met een sterke (maar te frequente) voorkeur voor het lidwoord *de*. Aangezien Tabel 19 niet duidelijk laat zien of de verschillen tussen de twee doelgroepen significant zijn, wordt de *p-waarde* berekend:

De-/het-woorden	Niet-CLIL vs CLIL	
de-woorden	p = 0,5542	0,5 < p < 0,6
het-woorden	p = 0,5542	0,5 < p < 0,6

Tabel 20 - p-waarde qua aantal *het*- en *de*-woorden in de tussentaal van CLIL- en niet-CLIL-leerlingen

De verschillen die uit Tabel 19 blijken, zijn volgens de *Chi-kwadraattoets* niet significant. Dat betekent niet dat de resultaten niet met elkaar kunnen worden vergeleken, maar eerder dat we slechts met een betrouwbaarheid van 55% de significantiewaarde tussen de twee categorische variabelen kunnen bevestigen.

Ruw geschat zijn er in het Nederlands ca. 30% *het*-woorden en 70% *de*-woorden. Dezelfde verdeling valt zowel bij hedendaagse Nederlandse woorden als ook bij elementaire en basiswoorden op te merken (Hilgsmann, 1997). Als deze percentages van toepassing zijn op deze huidige studie, betekent dit dat de proefpersonen die aan het experiment hebben deelgenomen, minder door de overgeneralisatie van *de* betroffen zijn dan ik oorspronkelijk dacht. Dat is toch niet in overeenstemming met de resultaten uit Tabel 19. Om die reden wordt het aantal correcte *de*- versus *het*-woorden berekend in de doeltaal op basis van het CLIL- en niet-CLIL-corpus:

Doeltaal	CLIL-corpus		Niet-CLIL-corpus	
Bepaald lidwoord	Aantal correcte <i>de</i> - of <i>het</i> -woorden	Percentage	Aantal correcte <i>de</i> - of <i>het</i> -woorden	Percentage
de	850	58,54%	436	57,98%
het	602	41,46%	316	43,02%
Totaal	1452	(100%)	752	(100%)

Tabel 21 - Aantal *de*- en *het*-woorden in de doeltaal

Op basis van deze resultaten ligt voor de hand dat het lidwoord *de* wordt overgegeneraliseerd. Terwijl het percentage van de *de*-woorden in de doeltaal ca. 58% voor het CLIL en niet-CLIL-corpus bedraagt, schommelen die in de tussentaal tussen 65,89% voor CLIL'ers en 67,46% voor de niet-CLIL'ers.

Deze foutenpercentages tonen wel aan dat *het*-woorden heel vaak als *de*-woorden worden geïnterpreteerd. Het volgende voorbeeld afkomstig uit het CLIL-corpus kan dit bewijzen:

[...] Ik zal je **de feest** vertellen [...] De feest verliep in **de huis** van Jean, het was een toffe plaats omdat Jean een zwembad heeft. [...] We hebben **de feest** gestart met een soort van spel. [...] Maria won **de spelletje** omdat ze haar ballon in een kast had verberg. Daarna hebben we gegeten, **de menu** was een

beetje vreemd volgens mij. [...] **De feest** duurt tot 6h s'morgens en we hebben in de tuin geslaapt aangezien **de weer** lekker was. [...] Thibault mijn pen vriend, heeft op Clara, **de meisje** die achter ons in de klas zit, overgeeft toen ze aan het slapen [...] (voorbeeld uit het CLIL-corpus)

In dit onderdeel worden tien substantieven voorafgegaan door de bepaalde lidwoorden *de* en *het*. Van deze tien substantieven zijn er acht *het*-woorden en slechts twee *de*-woorden. De enige substantieven die de leerling met het juiste lidwoord heeft geassocieerd, zijn de twee die een genus commune dragen. Geen enkel *het*-woord wordt door het juiste lidwoord voorafgegaan. Deze verhouding is geen uitzondering op de regel. In de loop van de analyse van beide corpora heb ik trouwens dit soort foute voorbeelden vaak aangetroffen. In Tabel 21 staat een lijst ervan ⁶ :

Doelgroepen	<i>de</i> -woorden i.p.v. <i>het</i> -woorden
CLIL-leerlingen	<i>Bier</i> (4/5), <i>ding</i> (8/8), <i>feest</i> (34/43), <i>jaar</i> (3/6), <i>vliegtuig</i> (10/17), <i>zwembad</i> (14/26), <i>karting</i> (3/3), <i>verjaardagsfeest</i> (2/3), <i>voedsel</i> (7/9), <i>museum</i> (2/2), <i>leven</i> (2/3)
Niet-CLIL-leerlingen	<i>Cadeau</i> (3/4), <i>feest</i> (14/22), <i>feestje</i> (19/30), <i>strand</i> (10/20), <i>zwembad</i> (5/10), <i>dessert</i> (3/6), <i>museum</i> (2/3), <i>jaar</i> (6/9), <i>hotel</i> (9/18), <i>ding</i> (2/2), <i>eind(e)</i> (3/4), <i>zand</i> (2/2)

Tabel 22 - Voorbeelden van *de*-woorden i.p.v. *het*-woorden (CLIL- en niet-CLIL)

In de CLIL-lijst 1a. wordt geen enkel voorbeeld gevonden met een gewogen foutenpercentage hoger dan 1% met uitzondering van het substantief *het feest*. De foutengemiddelde van dit woord bedraagt in feit 2,34%. Bij de niet-CLIL-lijst 1a. bedraagt het *substantief* feestje het hoogste gewogen foutenpercentage met 2,53%.

Tevens kan men dit fenomeen bij de woorden observeren die buiten beschouwing worden gelaten. Uit de 56 onbestaande woorden hebben de niet-CLIL'ers in 76% van de gevallen het lidwoord *de* gebruikt. Dezelfde verhouding geldt ook voor CLIL-leerlingen. In tabel 23 worden een paar voorbeelden gegeven:

Doelgroepen	Onbestaande woorden die als <i>de</i> -woorden bij anderstaligen worden beschouwd
CLIL-leerlingen	<i>de *car</i> (3/3), <i>het *gateau</i> (1/1), <i>de *chaufage</i> (1/1), <i>de *chapiteau</i> (1/1), <i>de *toor</i> (1/1), <i>de *wag</i> (1/1)
Niet-CLIL-leerlingen	<i>de *aeroport</i> (2/2), <i>de *autocar</i> (2/2), <i>de *beginnen</i> (2/2), <i>de *soleil</i> (1/1), <i>de* gâteau</i> (2/2)

Tabel 23 - Voorbeelden van onbestaande woorden die als *de*-woorden worden beschouwd door CLIL- en niet-CLIL-leerlingen

⁶ Tussen haakjes staat het aantal aangetroffen voorbeelden van *de*-woorden i.p.v. *het*-woorden (X¹) op het totaal voorvallen (X²)

Op basis van deze resultaten blijkt dus dat zowel CLIL- als niet-CLIL-leerlingen de neiging vertonen om het bepaalde lidwoord *de* overgeneraliserend te gebruiken ten bate van het bepaalde lidwoord *het*. De omgekeerde tendens (de overgeneralisatie van het lidwoord *het*) komt bijgevolg niet aan bod. Een voorbeeld ervan wordt wel in het CLIL-corpus gevonden, ook al is het één van de zeldzame uitzonderingen:

Het feest vond plaats in Brussel in het huis van Amélie, een vriendin van Charles. Het huis was super groot [...] In het begin was het absoluut niet leuk want ik was alleen [...] Iedereen was aan het dansen en **het sfeer** was zeer goed! Sommige mensen hadden hun bikini mee en waren in het zwembad. In **het keuken** was er een buffet [...] Na het eten zijn we naar **het cinema** geweest. (voorbeeld uit het CLIL-corpus)

Dit fragment uit een e-mail geschreven door een CLIL-leerling telt in totaal acht substantieven. In de doeltaal zijn drie ervan *de*-woorden maar in de tussentaal heeft de leerling geen enkel woord als *de*-woorden geïnterpreteerd. Andere gevallen van *de*-woorden die als *het*-woorden worden beschouwd, worden ook in beide corpora aangetroffen. In vergelijking met het CLIL-corpus bestaat er toch geen enkel voorbeelden van *de*-woorden die door een meerderheid als *het*-woorden worden beschouwd:

Doelgroepen	<i>het</i> -woorden i.p.v. <i>de</i> -woorden
CLIL-leerlingen	<i>Buur</i> (1/2), <i>taal</i> (1/1), <i>dag</i> (7/50), <i>keer</i> (5/21), <i>muziek</i> (7/30), <i>wind</i> (2/2), <i>winkel</i> (1/1), <i>sfeer</i> (7/51), <i>verjaardag</i> (4/25), <i>zaal</i> (2/17), <i>gebeurtenis</i> (1/1), <i>landbouw</i> (1/1), <i>pret</i> (1/1), <i>regen</i> (1/1), <i>toren</i> (1/1)
Niet-CLIL-leerlingen	<i>Dag</i> (7/33), <i>muziek</i> (3/24), <i>gezondheid</i> (2/2), <i>kennis</i> (1/1), <i>leeftijd</i> (1/1), <i>wijn</i> (1/1)

Tabel 24 - Voorbeelden van *het*-woorden i.p.v. *de*-woorden (CLIL- en niet-CLIL)

Nu een duidelijk verschil qua correctheidsscore aangetoond is tussen de *de*-woorden en de *het*-woorden, leek me het verder interessant na te gaan of de frequentiecategorieën die eerder worden behandeld ook een rol speelt bij het toekennen van *de* dan wel *het*. In de tabellen 24 en 25 wordt de verhouding van *de*- en *het*-woorden in de doeltaal en in de tussentaal van CLIL- en niet-CLIL-leerlingen berekend. Op basis van gewogen gemiddelden worden daarna de correctheids- en incorrectheidspercentages geschat. De gegevens die voor CLIL-leerlingen zijn verzameld, luiden als volgt:

	<i>de</i> - woorden	<i>het</i> - woorden	Totaal	% de	% het
HOOGFREQUENTE WOORDEN					
Aantal <i>de</i> - of <i>het</i> -woorden (doeltaal)	476	411	887	53,66%	46,34%
Aantal aangetroffen voorbeelden	570	317	887	64,11%	35,89%
% correctheid	89,30%	64,72%	100%		
% incorrectheid	10,70%	35,28%	100%		
FREQUENTE WOORDEN					
Aantal <i>de</i> - of <i>het</i> -woorden (doeltaal)	325	158	483	67,29%	32,71%
Aantal aangetroffen voorbeelden	326	157	483	67,49%	32,51%
% correctheid	85,23%	68,99%	100%		
% incorrectheid	14,77%	31,01%	100%		
LAAGFREQUENTE WOORDEN					
Aantal <i>de</i> - of <i>het</i> -woorden (doeltaal)	36	28	64	56,25%	43,75%
Aantal aangetroffen voorbeelden	47	17	64	73,44%	26,56%
% correctheid	91,67%	43,34%	100%		
% incorrectheid	8,33%	53,85%	100%		

Tabel 25 - Correctheid bij de toekenning van *de* en *het* naargelang de frequentiecategorieën (CLIL-leerlingen)

Uit Tabel 25 blijkt dat CLIL-leerlingen het lidwoord *de* bij hoogfrequente woorden (64,11% *de*-woorden i.p.v. 53,66%) en laagfrequente woorden (73,44% *de*-woorden i.p.v. 58,06%) overgeneraliseren. Bij frequente woorden wordt in de doeltaal en in de tussentaal echter een gelijksoortig percentage gevonden (67,29% *de*-woorden en 32,71% *het*-woorden in de doeltaal vs. 67,49% *de*-woorden en 32,51% *het*-woorden in de tussentaal). Dit betekent niet per se dat de leerlingen systematisch het correcte lidwoord voor een bepaald substantief hebben gekozen, maar dat deze categorie minder door de overgeneralisatie van *de* wordt getroffen. Over de correctheidsscores wordt duidelijk dat CLIL-leerlingen *de*-woorden beter beheersen dan *het*-woorden, want de correctheidsscores voor *de*-woorden bedragen tussen 85,23% en 91,67%. *Het*-woorden leveren nochtans meer problemen op. Hoogfrequente en frequente *het*-woorden worden resp. in 35,28% en 31,01% van de gevallen incorrect gebruikt. De laagfrequente *het*-woorden geven daarenboven veel vaker aanleiding tot fouten, met een foutenpercentage van ongeveer 53,85%.

	De- woorden	Het- woorden	Totaal	% de	% het
HOOGFREQUENTE WOORDEN					
Aantal <i>de-</i> of <i>het-</i> woorden (doeltaal)	270	227	497	54,33%	45,67%
Aantal aangetroffen voorbeelden	331	166	497	66,60%	33,40%
% correct	85,19%	55,51%	(100%)		
% fout	14,81%	44,49%	(100%)		
FREQUENTE WOORDEN					
Aantal <i>de-</i> of <i>het-</i> woorden (doeltaal)	140	76	216	64,81%	35,19%
Aantal aangetroffen voorbeelden	151	65	216	69,91%	30,09%
% correct	90,00%	68,42%	(100%)		
% fout	10,00%	31,58%	(100%)		
LAAGFREQUENTE WOORDEN					

Aantal <i>de</i>- of <i>het</i>-woorden (doeltaal)	13	8	21	54,55%	45,45%
Aantal aangetroffen voorbeelden	12	9	21	59,09%	40,91%
% correct	53,85%	50%	(100%)		
% fout	46,15%	50%	(100%)		

Tabel 26 - Correctheid bij de toekenning van *de* en *het* naargelang de frequentie categorieën (niet-CLIL-leerlingen)

Tabel 26 geeft een overzicht van de verhouding en de correctheid bij de toekenning van *de* en *het* naargelang de frequentie categorieën. Met uitzondering van de hoogfrequente woorden (54,33% *de*-woorden en 45,67% *het*-woorden in de doeltaal tegenover 66,60% *de*-woorden en 33,40% *het*-woorden in de tussentaal) blijkt dat niet-CLIL-leerlingen zowel in de tussentaal als in de doeltaal ongeveer dezelfde verhouding van *de*-woorden en *het*-woorden gebruiken. Zoals hierboven uiteengezet, betekent dit niet dat de proefpersonen het correcte genus voor elk woord uit de lijst hebben gevonden, maar dat ze dichter bij de verhoudingen van *de*- en *het*-woorden van de doeltaal komen. Als de hoogfrequente en frequente *de*-woorden een gemiddeld correctheidspercentage handhaven dat tussen 85% en 90% schommelt, vertonen de laagfrequente *de*-woorden verrassende resultaten. In deze categorie worden *de*-woorden in iets minder dan 60% van de gevallen correct gebruikt. Wat de *het*-woorden betreft, variëren de foutenpercentages tussen 31,58% en 44,49% voor de frequente en de hoogfrequente woorden. De laagfrequente woorden verdubbelen bijna deze cijfers met een foutenpercentage van 60%.

Voordat we de verschillende categorische variabelen voor de CLIL- en de niet-CLIL met elkaar vergelijken, zou het interessant zijn om de onafhankelijkheid tussen deze twee groepen te toetsen. Daarom worden de *p*-waarden en de *deltawaarden* voor de drie categorieën berekend:

Hoogfrequente woorden	Niet-CLIL vs. CLIL	
<i>de</i> -woorden	p = 0,100058	p > 0,05
<i>het</i> -woorden	p = 0,022074	p < 0,05
Frequente woorden	Niet-CLIL vs. CLIL	
<i>de</i> -woorden	p = 0,165193	0,1 < p < 0,2
<i>het</i> -woorden	p = 0,771864	0,7 < p < 0,8
Laagfrequente woorden	Niet-CLIL vs. CLIL	
<i>de</i> -woorden	p = 0,011763	p < 0,05
<i>het</i> -woorden	p = 0,1	/

Tabel 27 - *p*-waarde qua correctheid bij de toekenning van *de* en *het* naargelang de frequentie categorieën (niet-CLIL-leerlingen)

Wat meteen in het oog springt als we naar Tabel 27 kijken, is het gebrek aan significante verschillen tussen de twee doelgroepen behalve voor het gebruik van hoogfrequente *het*-woorden en laagfrequente *de*-woorden. Als we meer specifiek *deltawaarden* bestuderen,

merken we toch dat hoogfrequente *de*-woorden en frequente *de*-woorden een significantiewaarde vertonen:

Hoogfrequente woorden	Niet-CLIL vs CLIL
<i>de</i> -woorden	3,0494
<i>het</i> -woorden	5,2399
Frequente woorden	Niet-CLIL vs CLIL
<i>de</i> -woorden	2,5815
<i>het</i> -woorden	0,0001
Laagfrequente woorden	Niet-CLIL vs CLIL
<i>de</i> -woorden	6,3462
<i>het</i> -woorden	0,1108

Tabel 28 - Deltawaardes qua de correctheid bij de toekenning van *de* en *het* naargelang de frequentie categorieën (niet-CLIL-leerlingen)

Ondanks het niet-significante verschil tussen een paar variabelen, staft de statistische analyse van tabellen 27 en 28 een paar terugkerende gedragspatronen bij de NNS:

(1) CLIL leerlingen presteren bijna altijd iets beter bij de toekenning van de lidwoorden *het* of *de* voor de hoogfrequente, frequente en laagfrequente woorden. De correctheidsscores bevestigen de resultaten bij de hoogfrequente woorden, namelijk dat *het*-woorden nog veel problemen opleveren, vooral voor de niet-CLIL-groep. Bovendien, als de NNS een gelijksoortig percentage voor *de*-woorden bij de hoogfrequente en frequente woorden handhaven, blijkt dat *de*-woorden vaak aanleiding geven tot fouten. Daarvoor kunnen twee verklaringen gegeven worden:

(2) CLIL- en niet-CLIL-leerlingen overgeneraliseren *de*-woorden

(3) CLIL- en niet-CLIL-leerlingen gebruiken het lidwoord *het* verkeerd

Naast de overgeneralisatie van de *de*-woorden (Rood Tabel 28) voor sommige categorieën verwijzen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen redelijk vaak naar *de*-woorden met het bepaald lidwoord *het* i.p.v. *de* (Paars Tabel 28). Deze verkeerde toekenning van lidwoorden betreft veel woorden die zelden in de corpora voorkomen (bv.: *regen (1)*, *naam (1)*, *kennis (1)*). Deze fouten spelen wel een rol in de eindpercentages. Deze twee observaties lichten duidelijk de redenen toe waarom het foutenpercentage voor de *het*-woorden zo prominent is.

Tabel 28 presenteert een onderdeel van de lijst 1b dat duidelijk laat zien in welke mate het lidwoord *het* problemen oplevert voor leerlingen. De rode kaders verwijzen naar de *de*-woorden die (door een minderheid) als *het*-woord worden beschouwd terwijl de gele kaders typische voorbeelden van de overgeneralisatie van *de* illustreren.

LF woorden	Genus	DE	HET	Totaal	% herhaling	% correct	% fout	% correct*	% fout*
BBQ	DE	1	0	1	4,5%	100%	0%	4,5%	0,0%
cervela	DE	1	0	1	4,5%	100%	0%	4,5%	0,0%
hardcore	DE	0	1	1	4,5%	0%	100%	0,0%	4,5%
huurauto	DE	0	1	1	4,5%	0%	100%	0,0%	4,5%
noordzee	DE	1	0	1	4,5%	100%	0%	4,5%	0,0%
paella	DE	0	1	1	4,5%	0%	100%	0,0%	4,5%
rhetoreis	DE	1	0	1	4,5%	100%	0%	4,5%	0,0%
shop	DE	1	0	1	4,5%	100%	0%	4,5%	0,0%
soft drink	DE	0	1	1	4,5%	0%	100%	0,0%	4,5%
verjaardagstaart	DE	1	0	1	4,5%	100%	0%	4,5%	0,0%
vlieg angst	DE	0	1	1	4,5%	0%	100%	0,0%	4,5%
wintervakantie	DE	1	0	1	4,5%	100%	0%	4,5%	0,0%
bowling	DE	1	0	1	4,5%	100%	0%	4,5%	0,0%
buffet	HET	0	1	1	4,5%	100%	0%	4,5%	0,0%
bruin	HET	1	0	1	4,5%	0%	100%	0,0%	4,5%
minpuntje	HET	0	1	1	4,5%	100%	0%	4,5%	0,0%
nachtleven	HET	1	0	1	4,5%	0%	100%	0,0%	4,5%
nu	HET	1	0	1	4,5%	0%	100%	0,0%	4,5%
skistation	HET	0	1	1	4,5%	100%	0%	4,5%	0,0%
verjaardagsfeest	HET	1	0	1	4,5%	0%	100%	0,0%	4,5%
verjaardagsfeestje	HET	1	1	2	9,1%	50%	50%	4,5%	4,5%
TOTAAL	/	13	9	22	100,0%	/	/	54,55%	45,45%

Tabel 29 - Onderdeel van de lijst 1b (laagfrequente woorden bij niet-CLIL-leerlingen)

b) Eigennamen

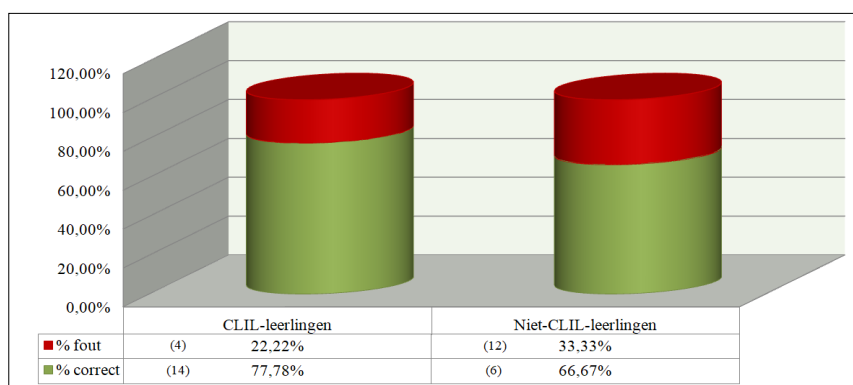
Naast de 3 frequentie categorieën uit het voorafgaande deel wordt ook een categorie eigennamen gemaakt. Als men uitsluitend met eigennamen rekening houdt, dan krijgen we de volgende resultaten:

	Types	Tokens	TTR
CLIL	17	18	0,95
Niet-CLIL	17	18	0,95

Tabel 30 - Aantal types en tokens (bij CLIL- en niet-CLIL)

De vorige analyses houden geen rekening met de eigennamen omdat de relevantie uit deze categorie ontbreekt om verschillende redenen. Ten eerste worden eigennamen buiten beschouwing gelaten wegens hun verkeerde vertaling in de doeltaal (bv.: *de Tapis Rouge**, *de Lac de Garde**, *het Collisée**, *de Sixteen kepel**. Ten tweede zijn de overgebleven woorden in de lijst namen van onbekende discotheken (bv.: *de Mezza*), specifieke merken van producten (bv.: *de BMW*, *de Ozzusko*, *de Sprite*, *de Kriek*, *de iPod*, *de iPhone*) of namen

van fastfoodketens (*by.:* *Quick, Mac Donald*), woorden waarvan het juiste genus ook voor moedertaalsprekers verwarrend is. Ten derde heeft deze categorie een rijke lexicale variatie, aangezien het aantal types en tokens bijna gelijk is. Dat betekent dat bijna elke eigennaam uit de lijst slechts één keer in het corpus voorkomt. Er wordt hier dus aandacht besteed aan deze bijzondere categorie, alhoewel men zich ervan bewust moet zijn dat deze categorie een beperkte representativiteit heeft. Net als voor de andere categorieën wordt de correctheid- en incorrectheidsscore berekend. De gemiddelden staan vermeld in Grafiek 3.



Grafiek 3 - Correctheid bij de toewijzing van het correcte lidwoord bij eigennamen (CLIL- versus niet-CLIL-leerders)

De analyse van Grafiek 5 wijzen uit dat eigennamen vaak aanleiding geven tot fouten zowel bij CLIL-leerlingen als bij niet-CLIL-leerlingen. Het gemiddelde foutenpercentage bedraagt immers 20% bij de eerste groep tegenover 38,84% bij de tweede. Om de redenen die in de vorige alinea gegeven werden, zijn deze resultaten waarschijnlijk niet relevant. Om deze bewering te staven, wordt een *chi-kwaadraattoets* gedraaid

	Niet-CLIL vs CLIL	
de-/het-woorden	p = 0,45675	0,4 < p < 0,5

Tabel 31 - p-waarde qua correctheid bij de toewijzing van het correcte lidwoord bij eigennamen (CLIL- versus niet-CLIL)

Aan de hand van deze resultaten kunnen we bevestigen dat geen significant verschil bestaat tussen de twee bevolkingsgroepen wat correctheid van de bepaalde lidwoorden betreft.

Wat de correctheid voor *de*-woorden vs. *het*-woorden betreft, worden de volgende resultaten verzameld:

CLIL					
de-woorden			het-woorden		
correct	fout	totaal	correct	fout	totaal
11	2	13	3	2	5
84,62%	13,08%	(100%)	60%	40%	(100%)

Niet-CLIL					
de-woorden			het-woorden		
correct	fout	totaal	correct	fout	totaal
10	3	13	2	3	5
76,92%	23,08%	(100%)	40%	60%	(100%)

Tabel 32 - Correctheid bij *de*- en *het*- woorden voor eigennamen (CLIL- versus niet-CLIL)

Op grond van de eigennamen categorie⁷ kan opgemerkt worden dat de meeste eigennamen die in de corpora worden gevonden *de*-woorden zijn (ca. 72% *de*-woorden voor beide groepen). Bij eigennamen ligt dus het aandeel *de*-woorden nog meer voor de hand dan het aandeel *het*-woorden. Het heeft nochtans weinig positieve invloed op de prestaties van de CLIL en niet-CLIL-leerlingen wat het correcte gebruik van het bepaald lidwoord *het* betreft. Ondanks het kleine aantal voorbeelden kan immers vastgesteld worden dat de niet-CLIL-leerlingen (60%) zich bij eigennamen vaker vergissen dan CLIL-leerlingen (40%). Zoals voorspeld zijn de hoge foutenpercentages bij eigennamen vermoedelijk het gevolg van hun zeldzame gebruik in beide corpora. Op grond van de bovenstaande bevindingen zou het verleidelijk kunnen zijn om de resultaten als niet-significant te beoordelen. Aangezien de variabelen te laag zijn om een *chi-kwaadraattoets* door te voeren, wordt een *Fisher test* gekozen. Deze test wordt speciaal toegepast op variabelen van geringe omvang. De resultaten zijn te zien in Tabel 31.

	Niet-CLIL vs CLIL	
de-/het-woorden	p = 0,700311	0,7 < p < 0,8

Tabel 33 - p-waarde qua correctheid bij *het*- en *de*-woorden voor eigennamen

De p-waarde toont, zoals verwacht, duidelijk aan dat er geen significant verschil is tussen de twee groepen, zoals verwacht.

c) Morfologische en semantische regels

De theoretische achtergrond heeft zich gericht op sommige morfologische en semantische regels die de toekenning van het genus kunnen bepalen. In de volgende sectie wordt bestudeerd in welke mate deze regels tot fouten kunnen leiden. In tabellen 34 en 35 worden prefixen en suffixen die een invloed op het genus hebben, onder de loep genomen. Alle uitgangen die een bepaald genus krijgen, kunnen zeker niet allemaal besproken worden, omdat de corpora een beperkt aantal woorden tellen. Bijvoorbeeld zijn er voor prefix *ver*-

⁷ De lijst van de eigennamen voor CLIL- en niet-CLIL-leerlingen staat in de Excel bijlage, onder de benaming 'Lijst 1a' voor CLIL en 'lijst 1b.' voor niet-CLIL, excelblad: 'Eigennamen'.

en de suffixen *-isme*, *-ma*, *-voud*, *-aard*, *-el*, *-em*, *-er*, *-ster*, *-in*, *-ca*, *-de*, *-age* en *-is* te weinig voorbeelden (minder dan drie voorvallen) om tot significante conclusies te leiden.

	Resultaten		Voorbeelden	Aantal aangetroffen voorbeelden
	Correct	Fout		
PREFIXEN				
Genus neutrum				
Be-	18 (100%)	0 (0%)	<i>begin, bedrijf, bezoek</i>	18
Ge-	5 (100%)	0 (0%)	<i>gebergte, gebouw, geheim, geluid, geweer</i>	5
SUFFIXEN				
Genus commune				
-ie	41 (100%)	0 (0%)	<i>Politie, vakantie, familie, decoratie, consequentie, evolutie, informatie, reactie, relatie, paasvakantie, pollutie, schoolvakantie, Europese Unie</i>	41
-heid	5 (83,33%)	1 (16,67%)	<i>Gezondheid, hoeveelheid, nabijheid, oudheid, waarheid</i>	6
-ing (stem ww. +- ing)	15 (83,33%)	3 (16,67%)	<i>bedoeling, besparing, bestemming, jeugdbeweging, voorbereiding, verdieping, voeding, ervaring, herinnering, lening, shopping, timing, verdieping, verrassing, verplaatsing</i>	18
-teit	3 (75%)	1 (25%)	<i>Universiteit, antiquiteit, opportuniteit, realiteit</i>	4
-te	14 (100%)	0 (0%)	<i>Moeite, hoogte, mate, schaamte, warmte,</i>	14
-st	13 (81,25%)	3 (18,75%)	<i>Rest, kust, playlist, spoeddienst,</i>	16
-iek	25 (78,13%)	7 (21,87%)	<i>Kriek, muziek, schoolmuziek</i>	32
-uur	5 (83,33%)	1 (22,22%)	<i>Natuur, buur, temperatuur</i>	6
Genus commune				
-um	8 (88,89%)	1 (11,11%)	<i>Centrum, podium, forum, museum, stadscentrum</i>	9

Tabel 34 - Correctheid bij morfologische regels (CLIL-leerlingen)

De CLIL-leerlingen hebben hier bijna geen fouten gemaakt. Ze zijn zich er kennelijk van bewust dat enkele morfologische regels het genus van het substantief kunnen bepalen. CLIL-leerlingen hebben trouwens deze regels toegepast op substantieven die uitzonderingen zijn. Het is wel het geval voor de zelfstandige naamwoorden *ding* (de: 8 vb. – het: 0 vb.) en *uur* (de: 2vb. – het: 1 vb.) Op basis van deze gegevens kunnen we bevestigen dat CLIL-leerlingen deze regels kennen, hoewel sommige suffixen (die niet specifiek een *het*-woord vragen) aanleiding geven tot meer fouten (*-teit*, *-st*, *-iek*, *-uur*). Bij niet-CLIL-leerlingen worden minder woorden gevonden gezien het kleine corpus. Tabel 35 geeft een

overzicht van de prefixen en suffixen (waarvoor drie of meer voorbeelden worden gevonden) die het genus van een substantief kunnen bepalen:

Resultaten		Voorbeelden	Aantal aangetroffen voorbeelden	
Correct	Fout			
PREFIXEN				
Genus neutrum				
Be-	4 (100%)	0 (0%)	<i>Begin, bezoek</i>	4
SUFFIXEN				
Genus commune				
-ie	31 (96,88%)	1 (3,12%)	<i>Familie, televisie, vakantie, politie, organisatie, zomervakantie, decoratie, occasie, populatie, productie, wintervakantie</i>	32
-ing	6 (100%)	0 (0%)	<i>Bestemming, bevolking, omgeving, verrassing, voeding</i>	6
-teit	2 (66,67%)	1 (33,33%)	<i>Universiteit, specialiteit</i>	3
-st	4 (80%)	1 (20%)	<i>Kust, kunst, vliegangst</i>	5
-iek	21 (87,50%)	3 (12,50%)	<i>Muziek, boetiek,</i>	24
-uur	9 (100%)	0 (0%)	<i>Temperatuur, architectuur, cultuur, natuur</i>	9
-er	7 (100%)	0 (0%)	<i>Zomer, badkamer, ober, winner</i>	7
-um	9 (75%)	3 (25%)	<i>Centrum, museum, aquarium, maximum, stadion, British Museum</i>	12
-ent	4 (57,14%)	3 (42,86%)	<i>Appartement, moment, monument,</i>	7

Tabel 35 - Correctheid bij morfologische regels (niet-CLIL-leerlingen)

Ondanks het kleine aantal voorbeelden kan gesteld worden dat deze groep redelijk goed heeft gescoord voor substantieven met het prefix *be-* en met de suffixen *-ie*, *-ing*, *-iek*, *-uur* en *-er*. Net als CLIL-leerlingen hebben niet-CLIL'ers deze morfologische regels gegeneraliseerd voor het substantief ding (de: 2 – het: 0) voor. Uit Tabel 34 blijkt dat bij suffixen met het genus neutrum vaker aanleiding fouten voorkomen. Dat is bijvoorbeeld het geval voor de uitgangen *-um* en *-ent*. Hierbij moet echter opgemerkt worden dat het suffix *-teit* het meest tot fouten leidt.

Omdat de CLIL- en niet-CLIL-leerlingen verschillende prefixen en suffixen hebben gebruikt, is het verschil in correctheidsscore tussen de twee groepen waarschijnlijk niet significant. Om deze hypothese te bevestigen, wordt een *chi-kwadraattoets* uitgevoerd:

Niet-CLIL vs CLIL		
Correctheid	p = 0,800275	0,8 < p < 0,9

Tabel 36 - p-waarde qua correctheid bij morfologische regels

Zoals verwacht wordt geen significantiewaarde tussen de twee groepen gevonden. Het is toch belangrijk te constateren dat zowel CLIL- als ook niet-CLIL-leerlingen geen grote moeilijkheden ondervinden bij de toekenning van het correcte genus aan woorden die een duidelijke morfologische pendant hebben.

Naast de morfologische regels spelen ook semantische regels een belangrijke rol in de toekenning van de bepaalde lidwoorden *de* en *het*. De twee volgende tabellen geven een overzicht van deze semantische categorieën, die in de twee corpora aan bod komen:

	Resultaten		Voorbeelden	Aantal aangetroffen voorbeelden
	Correct	Fout		
Genus commune				
Diernaam	12 (75%)	4 (25%)	<i>Dolfijn, hond</i>	16
Persoonsnaam	19 (100%)	0 (0%)	<i>Broer, mama, meneer, man, moeder, oma, papa, vader, vriend, vrouw</i>	19
Seizoen	3 (100%)	0 (0%)	<i>Zomer</i>	3
Genus neutrum				
Kleur	2 (100%)	0 (0%)	<i>Wit, Zwart</i>	2
Taal	2 (100%)	0 (0%)	<i>Frans, Italiaans</i>	2
Sportnaam	0 (0%)	3 (100%)	<i>Karting</i>	3
Land/streek	2 (50%)	2 (50%)	<i>Oude Nabij Oosten, Vaticaan, Verenigd Koninkrijk, VK</i>	4
Spelen	0 (0%)	2 (100%)	<i>Bierpong</i>	2
Windstreek	7 (100%)	0 (0%)	<i>Zuiden, Noorden</i>	7
Diminutief	52 (80%)	13 (20%)	<i>Feestje, cadeautje, vriendje, zusje, spelletje, taartje, terrasje, hondhuisje, bootje, dorpje, eindje, liedje, eilandje, liefje</i>	65
Gesubstantiveerde woorden	28 (100%)	0 (0%)	<i>Dansen, opruimen, eten</i>	2

Tabel 37 - Correctheid bij semantische regels (CLIL-leerlingen)

Door het relatief kleine aantal voorbeelden dat wordt aangetroffen, is het niet gemakkelijk om conclusies te formuleren. Op grond van Tabel 37 kan het echter worden opgemaakt dat CLIL-leerlingen enkele semantische regels onder de knie hebben met de uitzondering van twee semantische categorieën: de sportnamen en de eigennamen die naar Landen of streken

verwijzen. Daarnaast zijn er in het corpus veel gevallen van diminutieven gevonden die meestal door *het*, soms door *de** voorafgegaan worden. In totaal worden de diminutieven 65 keer in het CLIL-corpus gebruikt. Uit deze 65 voorbeelden hebben CLIL-leerlingen in 13 gevallen foutief *de* in plaats van *het* gebruikt. Ruw geschat representeert dit een foutenpercentage van 20%. De woorden uit deze categorie die de meeste fouten veroorzaken, zijn de diminutieven *feestje* en *meisje*. Volgens mij zijn deze twee woorden te frequent in onze hedendaagse taal geworden, daarom herkennen leerlingen niet meer het suffix *-je* toegevoegd aan het einde van het woord. Als dat al het geval voor het woord *meisje* is, geldt deze theorie volgens mij ook voor het woord *feestje*. Aangezien een meerderheid van de CLIL- en niet-CLIL-leerlingen die aan het onderzoek hebben deelgenomen, denkt dat het woord *feest* en *de*-woord is, wordt het woord *feestje* ook als een *de*-woord geïnterpreteerd. Deze verwarring wordt misschien beïnvloed door de moedertaal van de leerlingen. Verder in dit hoofdstuk zal worden aangetoond dat het vrouwelijke genus van een woord in het Frans (bv.: *la fête*) het genus van een Nederlands woord kan beïnvloeden. Volgens deze argumentatie wordt het vrouwelijke genus in het Frans heel vaak geassocieerd met het genus commune *de*. De laatste relevante categorie uit de tabel heeft te maken met de gesubstantiveerde woorden. Hiervan worden 26 voorbeelden in het CLIL-corpus aangetroffen. In alle gevallen hebben de CLIL-leerlingen deze soort woorden met een genus neutrum gekoppeld, wat correct is want de semantische regel schrijft voor dat gesubstantiveerde woorden altijd onzijdig zijn.

	Resultaten		Voorbeelden	Aantal aangetroffen voorbeelden
	Correct	Fout		
Genus commune				
Persoonsnaam	5 (83,33%)	1 (16,67)	Baby, zus, moeder, broer	6
Diernaam	7 (100%)	0 (0%)	Hond, koe	7
Seizoen	3 (100%)	0 (0%)	Zomer	3
Genus neutrum				
Taal	1 (0%)	0 (100%)	Frans	1
Sport	1 (0%)	0 (100%)	Tennis	1
Kleur	0 (0%)	1 (100%)	Bruin	1

Diminutief	25 (67,57%)	12 (32,43%)	<i>Feestje, cadeautje, meisje, minpuntje, verjaardagsfeestje</i>	37
Gesubstantiveerde woorden	23 (71,88%)	9 (28,12%)	<i>Eten, nu</i>	32

Tabel 38 - Correctheid bij semantische regels (niet-CLIL-leerlingen)

Het niet-CLIL-corpus bevat nog minder voorbeelden die deel uitmaken van een semantische categorie. Volgens deze analyse blijkt dat niet-CLIL'ers redelijk goed hebben gepresteerd voor de semantische categorieën die een genus commune krijgen. Deze hoge correctheidsscores contrasteren met de semantische categorieën Waarvoor substantieven *het*-woorden zijn. Omdat de andere categorieën niet genoeg voorbeelden bevatten, wordt er hier uitsluitend aandacht besteed aan de diminutieven en aan de gesubstantiveerde woorden. Diminutieven leveren nog veel moeilijkheden op. Uit de 37 voorbeelden met een diminutief geeft een derde ervan aanleiding tot fouten. De woorden *feestje* en *verjaardagsfeestje* zijn voornamelijk verantwoordelijk voor dit hoge foutenpercentage. De oorzaken van deze terugkerende incorrectheidsscore voor de diminutieven zijn dezelfde als die voor CLIL-leerlingen. De tweede en laatste semantische categorie die bestudeerd wordt, bevat de gesubstantiveerde woorden. In vergelijking met de CLIL-groep hebben de niet-CLIL-leerlingen meer fouten gemaakt. Ik ben in totaal 32 gesubstantiveerde woorden tegengekomen. Uit deze 32 voorbeelden, worden 9 foutief met *de* geassocieerd. Dit betekent dat een kwart van de woorden verkeerd wordt gebruikt. Hiligsmann (1997) meent dat gesubstantiveerde woorden minder psychologische realiteiten dan andere semantische categorieën dragen (bv.: *namen van landen, namen van kleuren, namen van talen*). Het is dus ingewikkelder voor de leerlingen om de waarde van deze semantische categorie te vatten (Hiligsmann: 1997) brengt ook het feit naar voren dat leerlingen niet altijd weten wat gesubstantiveerde woorden zijn en tot welke categorie deze behoren. Het klinkt dus logisch dat dit type categorie tot meer fouten aanzet, aangezien de leerlingen de regel niet onder de knie hebben.

Jammer genoeg zijn er voor de meeste van de semantische categorieën te weinig voorbeelden om op het eerste gezicht tot relevante vergelijkingen te komen. Een *chi-kwadraattoets* is dus een manier om de resultaten en de verschillen tussen de populaties te bevestigen:

	Niet-CLIL vs CLIL	
<i>de-/het</i> -woorden	p = 0,054676	p > 0,5

Tabel 39 - p-waarde qua correctheid bij semantische regels

Omdat de p-waarde een stuk hoger is dan 0,05 is er dus geen significant verschil tussen beide groepen. Uitgaande van deze resultaten kan het toch worden geconcludeerd dat CLIL-leerlingen duidelijk weten dat het lidwoord kan worden verleend op basis van een aantal semantische regels. Dit is opmerkelijk minder het geval voor niet-CLIL-leerlingen.

d) Composita

In het kader van dit onderzoek worden composita (ook samenstellingen genoemd) eveneens onder de loep genomen. Het doel van deze classificatie is om te onderzoeken of composita tot meer fouten leiden dan simplicia. In Tabel 40 staan alle samenstellingen uit het CLIL- en het niet-CLIL-corpus gerangschikt in functie van het genus:

	Resultaten		Voorbeelden	Aantal aangetroffen voorbeelden
	Correct	Fout		
CLIL				
De- woorden	26 (83,87%)	5 (16,13%)	Jeugdbeweging, kleuterschool, wereldoorlog, voetbalclub, woonkamer, rhetoreis, afterparty, aperozaal, autosnelweg, eetzaal, jeugdclub, middagspauze, muziekband, rheto-trip, schoolmuziek, schoolvakantie, tennisleraar, verjaardagscake, voetbalploeg, hoofdstad, slaapkamer, vrachtwagen, luchthaven, landbouw	31
Het- woorden	17 (58,62%)	12 (41,38%)	avondeten, avondmaal, fototoestel, weerbericht, verjaardagsfeest, verjaardagsfeestje, bierpong, hondhuisje, hoofdeiland, kerkorgaan, stadscentrum, treintraject, zeewater, ziekenhuis, hoogtepunt, frietkot, hoofdeiland, politiekantoor	29
Niet-CLIL				
De- woorden	11 (78,57%)	3 (21,43%)	Zomervakantie, huurauto, noordzee, rhetoreis, soft drank, verjaardagstaart, vlieg angst, wintervakantie, badkamer, landbouw, leerkracht,	14
Het- woorden	4 (50%)	4 (50%)	verjaardagsfeest, verjaardagsfeestje, skistation, nachtleven, ziekenhuis	8

Tabel 40 - Correctheid bij composita (CLIL- en niet-CLIL-leerlingen)

Op basis van Tabel 39 kan vastgesteld worden dat composita net zoveel fouten opleveren als simplicia. De data uit deze tabel tonen aan dat de onderzochte CLIL-leerders in iets meer dan 71% van de gevallen weten dat een compositum een *de-* resp. een *het-*woord is.

Wat niet-CLIL-leerders betreft, bedraagt hun correctheidsscore ca. 68%. Dit vrij hoge foutenpercentage kan wellicht toegeschreven worden aan het feit dat leerders van het Nederlands soms de toekenning van *de* of *het* bepalen op basis van het eerste deel van de composita. Hieronder hebben we de woorden in kaart gebracht waarvoor deze assumptie vermoedelijk geldt:

**de verjaardagsfeest, *de verjaardagfeestje, *de nachtleven, *de politiekantoor,*
**de fototoestel, *de treintraject, *de zeeewater*

Voordat deze sectie over composita wordt afgerond, moet gezegd worden dat de bovenstaande onderstreepte simplicia ook op zichzelf problemen kunnen opleveren bij genustoekenning en bijgevolg *het* resp. *de* foutief wordt ingezet bij de composita (Hilgsmann, 1997). Ter illustratie neem ik de samenstelling **de verjaardagsfeest*. In het CLIL- en niet-CLIL-corpus is het simplicium *feest* herhaaldelijk foutief gekoppeld aan het lidwoord *de* (CLIL: *de*: 34vb.- *het*: 9vb.; Niet-CLIL: *het*: 14 vb. – 8vb.). Wanneer de leerling het genus van *verjaardagsfeest* moet bepalen, vraag ik me dus af of leerling zich op het simplicium **de feest* of op het simplicium *de verjaardag* baseert. Volgens Hilgsmann (1997) zou het interessant zijn om verdere experimenten uit te voeren om deze hypothese te kunnen bevestigen.

e) Invloed van de moedertaal

In het theoretische hoofdstuk van deze scriptie wordt uitgelegd dat de moedertaal van de leerlingen een invloed zou kunnen hebben op de taalverwerving van een vreemde of een tweede taal. In het kader van dit onderzoek lijkt het me dus interessant te bestuderen of het Frans een rol speelt bij de verwerving van het Nederlandse genus bij CLIL- en niet-CLIL-leerlingen. De volgende tabellen worden samengesteld op basis van alle *de*- en *het*-woorden die in lijst 1a. en lijst 1b. staan en die met een enkelvoudig mannelijk of vrouwelijk woord in het Frans overeenkomen. Op basis van deze tabellen kan men bepalen of substantieven die in het Frans mannelijk zijn, vaker tot fouten leiden dan substantieven die in het Frans vrouwelijk zijn. De substantieven die een dubbel genus hebben in het Frans worden weggelaten (bv.: *namiddag – un/une après-midi, dag – le jour/la journée*).

<i>Tussentaal</i>	<i>de-woorden</i>				<i>het-woorden</i>			
Fr.	mannelijk		vrouwelijk		mannelijk		vrouwelijk	
	correct	fout	correct	fout	correct	fout	correct	fout
Totaal	238	39	449	56	256	99	132	111

Tabel 41 - Invloed van het Frans op de toewijzing van *de* en *het* bij CLIL-leerlingen (gegevens)

		Correct	Fout	TOTAAL
de-woorden	m	238 (85,92%)	39 (14,08%)	277
	v	449 (88,91%)	56 (11,09%)	505
het-woorden	m	256 (72,11%)	99 (27,89%)	355
	v	132 (54,32%)	111 (45,68%)	243

Tabel 42 - Invloed van het Frans op de toewijzing van *de* en *het* bij CLIL-leerlingen (percentages)

Tussentaal:

Substantieven die in het Frans mannelijk zijn:

- Correct in de tussentaal: 238 (*de*) / 256 (*het*) 494vb. (79,17%)
 - Fout in de tussentaal: 39 (*de*) / 99 (*het*) 138 vb. (21,83%)
-
- 632 vb

Substantieven die in het Frans vrouwelijk zijn:

- Correct in de tussentaal: 449 (*de*) / 132 (*het*) 581vb. (77,67%)
 - Fout in de tussentaal: 56 (*de*) / 111 (*het*) 167 vb. (22,32%)
-
- 748 vb

Doeltaal:

Substantieven die in het Frans mannelijk zijn:

- *de* in de doeltaal: 238 (70,62%) + *het* i.p.v. *de*: 99 (29,38%) = 337
- *het* in de doeltaal: 256 (86,78%) + *de* i.p.v. *het*: 39 (13,22%) = 295

Substantieven die in het Frans vrouwelijk zijn:

- *de* in de doeltaal: 449 (80,18%) + *het* i.p.v. *de*: 111 (19,82%) = 560
- *het* in de doeltaal: 132 (70,21%) + *de* i.p.v. *het*: 56 (29,79%) = 188

In de CLIL-groep blijkt dat het genus in de Franse taal weinig invloed heeft op het toekennen van *de* of *het* in het Nederlands. Substantieven die in het Frans mannelijk zijn, hebben immers een correctheidsscore van 79,17% gekregen tegenover 77,67% voor de vrouwelijke substantieven in het Frans. Met behulp van Tabellen 41 en 42 is het toch mogelijk om een onderscheid te maken tussen de *de*-woorden en de *het*-woorden. Uit deze data blijkt namelijk dat CLIL'ers problemen ondervinden bij *het*-woorden die een vrouwelijk genus in het Frans dragen. Het foutenpercentage voor *het*-woorden die vrouwelijk zijn in het Frans, bedraagt ca. 46% tegenover slechts 29% voor *het*-woorden die mannelijk zijn in het Frans. Dit fenomeen is wellicht toe te schrijven aan het feit dat *het*-woorden vaker overeenkomen met mannelijke substantieven in het Frans, terwijl *de*-woorden vaker corresponderen met vrouwelijke substantieven in het Frans. Het zal dus niemand verbazen dat niet-CLIL-leerlingen heel vaak het lidwoord *de* gebruiken bij *het*-woorden die een vrouwelijk genus hebben in het Frans. Hieronder staan voorbeelden van dergelijke *het*-woorden die in het Frans vrouwelijk zijn:

vb.: *Het feest (neuter) – la fête (vrouwelijk): 34 (de) / 9 (het)*

vb.: *Het feestje (neuter) – la (petite) fête (vrouwelijk): 8 (de) / 38 (het)*

vb.: *Het strand (neuter) – la plage (vrouwelijk): 16 (de) / 24 (het)*

vb.: *Het zwembad (neuter) – la piscine (vrouwelijk): 14 (de) / 12 (het)*

vb.: *Het voedsel (neuter) – la nourriture (vrouwelijk): 7 (de) / 2 (het)*

vb.: *Het ding (neuter) – la chose (vrouwelijk): 8 (de) / 0 (het)*

Eenzelfde analyse wordt ook uitgevoerd bij de niet-CLIL-leerlingen. De data vertonen discrepanties maar ook gelijkenissen met de CLIL-resultaten:

<i>Tussentaal</i>	<i>de-woorden</i>				<i>het-woorden</i>			
Fr.	mannelijk		vrouwelijk		mannelijk		vrouwelijk	
	correct	fout	correct	fout	correct	fout	correct	fout
Totaal	113	29	232	26	135	76	48	57

Tabel 43 - Correctheid bij *de*- en *het*-woorden in functie van het Franse grammaticale geslacht (niet-CLIL-leerlingen)

<i>Tussentaal</i>		correct	fout	totaal
<i>de-woorden</i>	m	113 (79,58%)	29 (20,42%)	142
	v	232 (89,92%)	26 (10,07%)	258
<i>het-woorden</i>	m	135 (63,98%)	76 (36,02%)	211
	v	48 (45,57%)	57 (54,29%)	105

Tabel 44 - Correctheid bij *de*- en *het*-woorden in functie van het Franse grammaticale geslacht (niet-CLIL-leerlingen)

Tussentaal:

Substantieven die in het Frans mannelijk zijn:

- Correct in de tussentaal: 113 (*de*) / 135 (*het*) 248vb. (70,25%)
 - Fout in de tussentaal: 29 (*de*) / 76 (*het*) 105 vb. (29,75%)
-
- 353 vb

Substantieven die in het Frans vrouwelijk zijn:

- Correct in de tussentaal: 232 (*de*) / 48 (*het*) 280 vb. (77,13%)
 - Fout in de tussentaal: 26 (*de*) / 57 (*het*) 83 vb. (22,87%)
-
- 363 vb

Doeltaal:

Substantieven die in het Frans mannelijk zijn:

- *de* in de tussentaal: 113 (59,79%) + *het* i.p.v. *de*: 76 (40,21%) = 189
- *het* in de tussentaal: 135 (82,32%) + *de* i.p.v. *het*: 29 (17,68%) = 164

Substantieven die in het Frans vrouwelijk zijn:

- *de* in de tussentaal: 232 (80,62%) + *het* i.p.v. *de*: 57 (19,38%) = 289
- *het* in de tussentaal: 48 (63,51%) + *de* i.p.v. *het*: 26 (26,49%) = 74

De resultaten duidelijk op de vaststelling dat niet-CLIL-leerlingen beter presteren bij woorden die in het Frans vrouwelijk (77,13%) zijn dan die die mannelijk (70,25%) zijn. Dit fenomeen kan op de volgende manier logisch verklaard worden: “het aandeel *het*-woorden in de tussentaal die in het Frans mannelijk zijn (113 tokens), is veel groter dan het aandeel *het*-woorden in de tussentaal die in het Frans vrouwelijk zijn (48 tokens)”. (Hilgsmann, 1997: 90). Omdat *het*-woorden meer problemen opleveren dan *de*-woorden, is het geen verrassing dat substantieven die in het Frans vrouwelijk zijn, minder fouten veroorzaken dan substantieven die in het Frans mannelijk zijn. Desalniettemin ondervinden de niet-CLIL-leerlingen ook moeilijkheden met *het*-woorden die in het Frans vrouwelijk zijn.

Om de output van CLIL- en niet-CLIL-leerlingen te interpreteren, wordt de significantiewaarde berekend:

de-woorden	Niet-CLIL vs. CLIL	
Vrouwelijk genus in het fr.	p = 0,092422	p > 0,05
Mannelijk genus in het fr.	p = 0,766648	0,7 < p < 0,8
het-woorden	Niet-CLIL vs. CLIL	
Vrouwelijk genus in het fr.	p = 0,032564	p < 0,05
Mannelijk genus in het fr.	p = 0,13912	0,1 < p < 0,2

Tabel 45 - p-waarde qua correctheid bij *de*- en *het*-woorden in functie van het Franse grammaticale geslacht (niet-CLIL-leerlingen)

Het percentage van de significantiewaarde tussen de twee groepen is vrij hoog met uitzondering van *de*-woorden die overeenkomen met een mannelijk substantief in het Frans. Voor de andere categorieën varieert de significantiewaarde tussen 87% en 97%. Deze resultaten bevestigen dat beide groepen redelijk goed presteren voor *de*-woorden met corresponderende vrouwelijke substantieven in het Frans, terwijl ze eerder problemen hebben met *het*-woorden, en in het bijzonder de *het*-woorden die vrouwelijk zijn in het Frans.

Er bestaat nog een andere manier gebruikt door onder andere Hilgsmann (1997), om te achterhalen in welke mate leerdere van het Nederlands bij het toekennen van *de* en *het* door hun moedertaal worden beïnvloed: het bestuderen van cognates. Cognates worden gedefinieerd als “substantieven die qua klank en betekenis overeenkomst vertonen met de Franse pendanten, bv: *auto*, *aquarium*, *telefoon*.” (Hilgsmann, 1997, 91). Hieronder heb ik tabellen opgesteld op basis van de cognates die ik in de beide corpora heb gevonden. Cognates op *-ie* en *-teit* komen hier niet meer aan bod aangezien die uitgangen al werden behandeld.

	Resultaten		Voorbeelden	Aantal aangetroffen voorbeelden
	Correct	Fout		
CLIL-leerlingen				
de- woorden	110 (88%)	15 (22%)	Auto, muziek, rest, bal, film, persoon, radio, bar, barbecue, dj, taart, ambiance, ambulance, camping, champagne, cider, cinema, discotheek, douche, fun, GSM, kathedraal, metro, micro, natuur, papa, renaissance, safari, saga, savanne, shopping, show, site, sofa, top, funiculaire, playlist, tofoe, vodka,	125
het- woorden	64 (65,31%)	34 (34,69%)	hotel, probleem, restaurant, cadeau, café, idee, plan, dessert, moment, personeel, toilet, accent, accident, concept, concert, festival, forum, Internet, podium, terras, buffet, paintball	98
Totaal	174 (78,03%)	49 (21,97%)		223
Niet-CLIL-leerlingen				
de- woorden	67 (90,54%)	7 (9,46%)	auto, muziek, rest, film, groep, persoon, dj, taart, temperatuur, architectuur, bagage, barbecue, boetiek, campagne, cinema, cultuur, discotheek, kathedraal, micro, moskee, natuur, pizza, scene, show, tennis, cervela, paella	74
het- woorden	39 (57,35%)	29 (42,65%)	cadeau, hotel, restaurant, café, probleem, appartement, dessert, festival, moment, avontuur, aquarium, bureau, maximum, monument, stadion, personeel, toerisme, weekend, bowling, buffet	68
Totaal	106 74.65%	36 25.35%		142

Tabel 46 - Correctheid bij cognates in de tussentaal (CLIL-en niet-CLIL)

Uit Tabel 45 gebaseerd op de tussentaal van de leerlingen, kan worden opgemaakt dat de twee groepen in ca. 75% van de gevallen (78,03% voor CLIL'ers tegenover 74,65% voor niet-CLIL'ers) het bewuste substantief voor een bepaalde cognate met *de-* resp. *het-*gebruiken. Om het significante karakter van het verschil tussen CLIL- en niet-CLIL te bevestigen, moet de p-waarde berekend worden:

Correctheidsscore	Niet-CLIL vs. CLIL	
<i>de/het-cognates</i>	p = 0,456491	0,4 < p < 0,5

Tabel 47 - p-waarde qua correctheid voor de *de/het-cognates*

De *p-waarde* bewijst dat er geen significant verschil bestaat tussen de twee groepen. Dit betekent niet noodzakelijk dat het verschil van 4% uitsluitend het resultaat van toeval is,

maar dat de significantiewaarde alleen maar met een betrouwbaarheid van ca. 55% kan worden bevestigd.

Bijkomend wil ik het verschil in correctheidspercentages tussen de *de*-woorden en de *het*-woorden voor beide doelgroepen onder de aandacht brengen. Voor de CLIL-leerlingen bedraagt het foutenpercentage bij de *de*-woorden 22% en bij de *het*-woorden 34,69%. Het verschil qua percentages is nog groter tussen *de*-woorden en *het*-woorden bij niet-CLIL-leerlingen. Terwijl het gemiddelde foutenpercentage niet eens 10% voor de *de*-woorden bedraagt, hebben leerlingen bij *het*-woorden zich in 42,65% van de gevallen vergist.

Correctheidsscore	Niet-CLIL vs. CLIL	
<i>de</i> -woorden	$p = 0,580699$	$0,5 < p < 0,6$
<i>het</i> -woorden	$p = 0,299074$	$0,2 < p < 0,3$

Tabel 48 - p-waarde qua correctheid bij cognates

Tabel 48 laat hoge *p*-waarden zien die ons verzekeren dat de verschillen in correctheidsscore tussen de twee groepen niet (of bijna niet) significant zijn.

Om de verhouding van *het*-cognate die als *de*-cognate geïnterpreteerd worden en ook andersom, te meten, ben ik van de doeltaal uitgegaan. De resultaten staan vermeld in Tabel 49:

CLIL-corpus			
<i>de</i> -woorden	correct	110 (76,39%)	
	<i>het</i> i.p.v. <i>de</i> :	34 (23,61%)	144 vb.
<i>het</i> -woorden	correct	64 (81,01%)	
	<i>de</i> i.p.v. <i>het</i> :	15 (18,99%)	79 vb.
Niet-CLIL-corpus			
<i>de</i> -woorden	correct	67 (69,79%)	
	<i>het</i> i.p.v. <i>de</i> :	29 (30,21%)	96 vb.
<i>het</i> -woorden	correct	39 (84,78%)	
	<i>de</i> i.p.v. <i>het</i> :	7 (15,22%)	46 vb.

Tabel 49 - Correctheid bij cognates in de doeltaal (CLIL- en niet-CLIL-leerlingen)

Merkwaardig genoeg toont Tabel 49 duidelijk dat leerlingen vaker een *de*-cognate als een *het*-cognate interpreteren dan omgekeerd. Het is een gedragspatroon dat in de loop van dit onderzoek voor de eerste keer wordt vastgesteld. Hoewel de *p*-waarde de afhankelijkheid van de variabelen tussen elkaar in twijfel trekt, blijkt de moedertaal toch een invloed te spelen op de toekenning van *de* en *het* bij CLIL- en niet-CLIL-leerlingen

e) Lexicale diversiteit

In deze scriptie wordt de lexicale diversiteit in beide corpora (lijst 1a en lijst 1b) gemeten om beter zicht te krijgen op de rijkdom van de woordenschat van de leerlingen. McCarthy en Jarvis (2007) hebben de term ‘lexicale diversiteit’ omschreven als “de omvang en

verscheidenheid van de expressieve woordenschat” (in Bol & van Doornspeek, 2014: 44). De lexicale diversiteit kan volgens enkele onderzoekers als indicator dienen om de kwaliteit van de schrijfvaardigheid, de spreekvaardigheid en de woordenschatkennis te meten (Bol en van Doornspeek, 2014). Voor het meten van de lexicale diversiteit maakt men gebruik van de Type-Token Ratio ook als TTR bekend (Templin in Bol en van Doornspeek). De TTR wordt berekend door “het aantal verschillende woorden van een taalsample (types) te delen door het totaal aantal geproduceerde woorden (tokens)” (Bol & van Doornspeek, 2014). Hoe hoger de TTR is, hoe rijker de lexicale diversiteit is.

		Hoogfrequente woorden	Frequente woorden	Laagfrequente woorden	Eigennamen	Totaal
CLIL	Types	131	196	41	19	368
	Tokens	889	483	62	20	1434
	TTR	0,15	0,41	0,66	0,95	0,26
Niet-CLIL	Types	84	79	21	21	184
	Tokens	497	215	22	22	734
	TTR	0,17	0,37	0,95	0,95	0,25

Tabel 50 - TTR bij de verschillende frequentiecategorieën

Tabel 50 wijst er duidelijk op dat de TTR bijna gelijk is voor elke categorie bij CLIL- en niet-CLIL-leerlingen met uitzondering van de laagfrequente woorden. Het is ook opmerkelijk dat hoe minder frequent de woorden zijn, hoe hoger de TTR is. Op basis van deze resultaten is het niet verwonderlijk dat de totale TTR gelijkaardige variabelen weergeven. Desondanks moet hierbij opgemerkt worden dat deze scores niet representatief zijn, omdat het corpus van de CLIL-leerlingen veel groter is dan die van de niet-CLIL-leerlingen. Dit sluit aan bij één van de problemen van de TTR-methode, die al in 1984 door Richard wordt bekritiseerd (Bol & van Doornspeek, 2014): “wanneer de taalsample groter wordt, worden er ook steeds meer woorden herhaald.” (Bol & van Doornspeek, 2014: 45) De omvang van een taalsample kan dus van het ene corpus tot het andere variëren. Het is om deze reden dat het aantal tokens door het aantal e-mails geschreven per corpus worden gedeeld om een representatievere verhouding van de lexicale diversiteit te bereiken:

		Totale woorden
CLIL	Tokens	1454

	Aantal e-mails	134
	Lexicale diversiteit	10,85
Niet-CLIL	Tokens	796
	Aantal e-mails	91
	Lexicale diversiteit	8,75

Tabel 51 - Lexicale diversiteit bij het CLIL- en niet-CLIL-corpus

Wat in Tabel 51 eveneens opvalt, is het feit dat deze resultaten contrasteren met die in Tabel 50. Op basis hiervan begrijpen we dat CLIL-leerders over een grotere lexicale variatie beschikken. Dat kan echter in hun nadeel spelen: aangezien CLIL-leerders een diverse woordenschat gebruiken, nemen ze meer risico's wanneer ze het genus van een substantief moeten vinden dat minder frequent voorkomt.

g) Conclusie

In dit eerste gedeelte werd aandacht besteed aan de manier waarop CLIL- en niet-CLIL-leerlingen reageren wanneer ze geconfronteerd worden met de toekenning van *het* en *de* aan een bepaald substantief. Hoewel het genus door een paar taalaspecten beregeld is, gebeurt de keuze tussen *het* en *de* puur toevallig voor een meerderheid. De volgende voorbeelden kunnen dit bewijzen:

- (1) [...] **Het** eerste **dag** hebben we naar Plitvice gegaan [...] **De** andere **dag** hebben we verschillende steden bezocht zoal Split met zijn oudste romeinse paleis, Pula en zijn kerk, ... [...] **Het** laatste **dag** hebben de car en na een boot genomen om naar Venetie te gaan. [...] (CLIL-leerling, I-NL- 200 104).
- (2) [...] **Het** **kamer** was groot en **de** **badkamer** was groote. [...] (CLIL-leerling, I-NL - 220 201)
- (3) [...] **De** **woensdag**, we naar de zee gegaan. [...] **De** **vrijdag**, we naar in het theatre van het hotel gegaan. [...] **Het** **zaterdag**, waren we in **het** **boos*** gewandeld. **De** **boos*** was heel groot, dat was een goed voor wandelen. [...] (Niet-CLIL-leerling, T-NL - 210 217)

In de fragmenten van deze drie uitgekozen e-mails in het CLIL- en het niet-CLIL-corpus, hebben de proefpersonen dezelfde substantieven (soms in dezelfde zin) gebruikt en toch kiezen de leerlingen verschillende lidwoorden door hun tekst heen. Dit gebrek aan consistentie toont duidelijk het willekeurige aspect van dit grammaticale fenomeen aan.

Nu we een beter inzicht in het bepaalde lidwoord hebben gekregen, vind ik het van groot belang om ook aandacht te besteden aan andere zinelementen die het genus van het substantief beïnvloeden. In het volgende hoofdstuk ga ik dieper op de bijvoeglijke

aanwijzende voornaamwoorden, op de bezittelijke voornaamwoorden *ons* en *onze* en op de betrekkelijke voornaamwoorden.

3.2. BIJVOEGLIJKE AANWIJZENDE VOORNAAMWOORDEN

Voordat we sectie 2.2. beginnen, dient gezegd te worden dat hier aandacht wordt besteed aan de correcte toekenning van *die-deze* of *dit-dat* voor een bewust substantief. Er wordt dus geen onderscheid gemaakt tussen het grammaticale gebruik van de aanwijzende voornaamwoorden *die* vs. *deze* en de aanwijzende voornaamwoorden *dit* vs. *dat*. In feite is het doel van dit onderzoek om het grammaticale geslacht te bestuderen met name door inzicht in andere taalelementen afhankelijk te krijgen van het genus.

3.2.1 SUBSTANTIEVEN IN HET MEERVOUD

Net als voor de sectie 2.1 maak ik hier een verschil tussen de substantieven in het meervoud en die in het enkelvoud.

Uit de analyse van het CLIL-materiaal is gebleken dat substantieven in het meervoud in 100% van de gevallen door *de* worden voorafgegaan.

Substantieven in het meervoud voorafgegaan door:

*dat: 0 vb. deze: 13 vb.

* dit: 0 vb. die: 19 vb.

De CLIL-leerlingen weten dus precies dat alle substantieven in het meervoud moeten worden voorafgegaan door *deze* of *die*. Bij niet-CLIL-leerlingen hebben we de volgende gegevens gevonden:

*dat: 2 vb. deze: 3 vb.

*dit: 0 vb. die: 1 vb.

Ondanks het relatief kleine aantal voorbeelden kan opgemerkt worden dat het aanwijzend voornaamwoord *dat* 2 keer wordt gebruikt met een substantief in het meervoud. Deze verhouding is gewichtig door te overwegen dat alleen maar 6 gevallen met de structuur [aanwijzend voornaamwoord + substantief in het meervoud] in het niet-CLIL-corpus worden aangetroffen. In vergelijking met CLIL-leerlingen hebben dus niet-CLIL-leerlingen minder goed gepresteerd.

3.2.2. SUBSTANTIEVEN IN HET ENKELVOUD

Tabel 49 geeft een overzicht van het aandeel aanwijzende voornaamwoorden dat in de tussentaal van de CLIL-leerlingen versus de doeltaal worden gebruikt:

	CLIL		Niet-CLIL	
	Aantal aangetroffen voorbeelden (tussentaal)	Aantal voorbeelden (doeltaal)	Aantal aangetroffen voorbeelden (tussentaal)	Aantal voorbeelden (doeltaal)
Dit/dat	46 (35,66%)	56 (43,41%)	21 (34,43%)	27 (44,26%)
Deze/die	83 (64,34%)	73 (56,59%)	40 (65,57%)	34 (55,74%)
Totaal	129 (100%)	129 (100%)	61 (100%)	61 (100%)

Tabel 52 - Aantal aanwijzende voornaamwoorden in de tussentaal en in de doeltaal (CLIL- en niet-CLIL)

In tabel 52 krijgt men een overzicht van het aandeel *dit/dat*-woorden en *deze/die*-woorden dat in het CLIL- en niet-CLIL-corpus wordt aangetroffen. Wat uit de resultaten in Tabel 52 eveneens opvalt, is het feit dat zowel CLIL- als niet-CLIL leerlingen nog de neiging vertonen om het genus commune te bevoorrechten in plaats van het genus neutrum. CLIL-leerlingen maken immers gebruik van de aanwijzende voornaamwoorden *deze* en *die* 10% meer dan wat in de doeltaal voorzien is. Zoals eerder vermeld, worden dezelfde gegevens verzameld voor de niet-CLIL-leerders en de resultaten hebben gelijksoortige resultaten opleverd. Hoewel niet-CLIL-leerlingen over een beperkter aantal aanwijzende voornaamwoorden beschikken, is het opmerkelijk dat - net als bij het gebruik van *dit/dat* en *deze/die* voor de CLIL-groep - niet-CLIL-leerlingen vaker het genus commune gebruiken dan het genus neutrum. Het verschil qua percentages tussen het aantal aangetroffen voorbeelden in de tussentaal en het aantal gevallen in de doeltaal leidt ook tot dezelfde conclusie als voor de CLIL-leerlingen: niet-CLIL-leerlingen overgeneraliseren het gebruik van het genus commune van 10% ten bate van het genus neutrum.

Nu we een beter inzicht hebben gekregen in het aandeel *deze/die*-woorden en *dit/dat*-woorden, wordt aandacht besteed aan de correctheidsscore van CLIL- en niet-CLIL wat de toekenning van de correcte aanwijzende voornaamwoorden betreft.

CLIL	correct	fout	Totaal
Dit/dat	31 (67,39%)	15 (32,61%)	46
Deze/die	58 (67,88%)	25 (32,12%)	83
Totaal	89 (68,99%)	40 (31,01%)	129
NIET CLIL	correct	fout	Total
Dit/dat	14 (66,67%)	7 (33,33%)	21
Deze/die	27 (67,50%)	13 (32,50%)	40
Totaal	41 (67,21%)	20 (32,79%)	61

Tabel 53 - Correctheid bij de toekenning van de aanwijzende voornaamwoorden *dit/dat* en *deze/die*

Uit de bovenstaande data kan meteen worden opgemaakt dat zowel *dit/dat* als *deze/die* een gelijksoortig foutenpercentage opleveren bij CLIL- en niet CLIL-leerlingen. Gezien de hoge foutenpercentages in de tussentaal voor beide bevolkingsgroepen ligt het voor de hand

dat de correctheidsscore voor de aanwijzende voornaamwoorden niet hoger dan 69% kan zijn. Deze eindscore contrasteert met die die bij de toekenning van *de* en *het* (78,40% voor CLIL en 74,40% voor niet-CLIL) wordt verkregen. De resultaten die voor CLIL- en niet-CLIL-leerlingen worden verzameld hebben dus gelijksoortige correctheidspercentages opgeleverd. Nu verschillende data in verband met de aanwijzende voornaamwoorden in kaart worden gebracht, is het belangrijk om de significantiewaarde van het verschil tussen de behaalde variabelen te meten:

Correctheidsscore	Niet-CLIL vs. CLIL	
Dit/dat-woord	p = 0,953278	0,9 < p < 1
Deze/die-woord	p = 0,789044	0,7 < p < 0,8
Totaal	p = 0,805435	0,8 < p < 0,9

Tabel 54 - p-waarde qua correctheidsscore voor *dit/dat*-woorden en *deze/die*-woorden

Tabel 54 toont duidelijk aan dat geen enkel verschil tussen de twee categorische variabelen significant is. Aangezien de uitgevoerde testen geen overtuigende resultaten hebben opgeleverd, presenteert Tabel 55 de correctheidsscores voor elk van de vier aanwijzende voornaamwoorden in de tussentaal van de CLIL en de niet-CLIL-leerlingen:

	CLIL			Niet-CLIL		
	correct	fout	totaal	correct	fout	totaal
dit	26 (65%)	14 (35%)	40	11 (68,75%)	5 (31,25%)	16
dat	5 (83,33%)	1 (16,67%)	6	3 (60%)	2 (40%)	5
deze	45 (67,16%)	22 (32,84%)	67	24 (66,67%)	12 (33,33%)	36
die	13 (81,25%)	3 (18,75%)	16	3 (75%)	1 (25%)	4
Totaal	89 (74,79%)	40 (33,61%)	129	41 (67,21%)	20 (32,79%)	61

Tabel 55 - Correctheid bij bijvoeglijke aanwijzende voornaamwoorden in de tussentaal van CLIL- en niet-CLIL-leerlingen

De linkerkant van Tabel 55 toont duidelijk aan dat CLIL-leerlingen het aanwijzend voornaamwoord *dat* veel minder gebruiken dan het aanwijzend voornaamwoord *dit*. Men observeert een gelijke tendens bij het aanwijzend voornaamwoord *deze*, dat 54 keer wordt gebruikt tegen het voornaamwoord *die*, dat 13 keer in het CLIL-corpus voorkomt. Wat in de rechterkant van de tabel eveneens opvalt, is het feit dat - net als bij CLIL-leerlingen - de aanwijzende voornaamwoorden *die* en *dat* niet vaak worden gebruikt (11 keer voor *dit* tegen 3 keer voor *dat* en 24 keer voor *deze* tegen 3 keer voor *die*). Dit verschil qua gebruik tussen resp. *dit/dat* en *deze/die* is waarschijnlijk toe te schrijven aan het feit dat *die* en *dat* andere functies in de zin kunnen hebben. Volgens Hiligsmann (1997) associëren proefpersonen het woord *dat* eerder met de functie van voegwoorden (bv.: *ik denk dat...*, *ik weet dat...*) dan met de functie van aanwijzend voornaamwoord. Wat *die* betreft, wordt dit woord ook als betrekkelijk voornaamwoord gebruikt (bv.: *de auto die...*, *een jongen*

die..., *de tuin die...*) in vergelijking met *deze* die alleen maar voor de functie van aanwijzend voornaamwoord wordt gebruikt. Naast de tussentaal ben ik ook van de doeltaal uitgegaan. De gevonden resultaten luiden als volgt:

	CLIL	Niet-CLIL
het-woorden		
Dit/dat	31 vb. (55,37%)	14 vb. (51,85%)
Deze/die*	25 vb. (44,64%)	13 vb. (48,15%)
Totaal	56 vb.	27 vb.
de-woorden		
Deze/die	58 vb. (79,45%)	27 vb. (79,41%)
Dit/dat*	15 vb. (20,55%)	7 vb. (20,59%)
Totaal	73 vb.	34 vb.

Tabel 56 - Toekenning van *dit/dat* en *deze/die* in de doeltaal (CLIL- en niet-CLIL)

Op grond van deze gegevens kan gezegd worden dat de associatie van aanwijzende voornaamwoorden met *het*-woorden tot de meeste problemen leidt. Beide groepen hebben nagenoeg in de helft van de gevallen het verkeerde aanwijzend voornaamwoord met *het*-woorden gekozen (44,64% bij CLIL en 48,15% bij niet-CLIL). Dit gedrag is waarschijnlijk toe te schrijven aan het fenomeen van de overgeneralisatie van het genus commune. Dit fenomeen is niet enkel te zien bij de bepaalde lidwoorden maar ook bij andere taalelementen die door het genus beïnvloed worden.

3.3 BEZITTELIJKE VOORNAAMWOORDEN *ONS/ONZE*

3.3.1 SUBSTANTIEF IN HET MEERVOUD

Net als voor de twee andere categorieën wordt het gebruik van de bezittelijke voornaamwoorden *ons-ons* ook bestudeerd wanneer deze in combinatie zijn met substantieven in het meervoud. In het CLIL-corpus wordt geen enkel voorbeeld van substantieven in het meervoud voorafgegaan door **ons* aangetroffen. In totaal zijn er 16 voorbeelden gevonden en in 100% van de gevallen hebben CLIL-leerlingen het correcte bezittelijke voornaamwoord gebruikt. In de 6 voorbeelden die in het niet-CLIL-corpus worden aangetroffen, wordt één keer een substantief in het meervoud voorafgegaan door het lidwoord *ons* in plaats van *onze*, wat een foutenpercentage van 16,6% representeert.

3.3.2. SUBSTANTIEF IN HET ENKELVOUD

In tabel 56 geef ik een overzicht van het aandeel *onsofonzen*agegaan door een substantief in het enkelvoud:

	CLIL		Niet-CLIL	
	Aantal aangetroffen voorbeelden (tussentaal)	Aantal voorbeelden (doeltaal)	Aantal aangetroffen voorbeelden (tussentaal)	Aantal voorbeelden (doeltaal)
ons	17 (32,08%)	22 (41,51%)	5 (33,33%)	7 (46,67%)
onze	36 (67,92%)	31 (58,49%)	10 (66,67%)	8 (53%,33)
Totaal	53 (100%)	53 (100%)	15 (100%)	15 (100%)

Tabel 57 - Aantal bezittelijke voornaamwoorden in de tussentaal en in de doeltaal (CLIL- en niet-CLIL-leerlingen)

Uit Tabel 57 blijkt het dat CLIL en niet-CLIL-leerlingen de neiging vertonen om het bezittelijk voornaamwoord *onze* overgeneraliserend te gebruiken op dezelfde manier als het bepaald lidwoord *de* en de aanwijzende voornaamwoorden *deze/die*. Net als voor de andere categorieën die eerder worden behandeld, hebben de CLIL- en niet-CLIL leerlingen het bezittelijk voornaamwoord bijna 10% meer gebruikt dan wat in de doeltaal voorzien is. Om het verschil tussen CLIL- en niet-CLIL qua aantal aangetroffen voorbeelden te interpreteren, wordt een *chi-kwaadraattoetst* uitgevoerd.

Niet-CLIL vs. CLIL		
Ons/onze	p = 0,92675	0,9 < p < 1

Tabel 58 - p-waarde qua aantal bezittelijke voornaamwoorden in de tussentaal (CLIL- en niet-CLIL)

De p-waarde is heel hoog, hetgeen betekent dat het verschil tussen de variabelen niet significant is. Deze hoge waarde is waarschijnlijk toe te schrijven aan het feit dat het verschil tussen de variabelen gering is.

In Tabel 59 heb ik eerder aandacht besteed aan de correctheids- en incorrectheidsscores van de bezittelijke voornaamwoorden.

Bezittelijke voornaamwoorden	CLIL (n=134)			Niet-CLIL (n=91)		
	correct	fout	Totaal	correct	fout	Totaal
Ons	10 (58,82%)	7 (41,18%)	17	5 (50%)	5 (50%)	10
Onze	24 (60%)	12 (40%)	36	3 (60%)	2 (40%)	5
Totaal	34 (64,15%)	19 (35,85%)	53	8 (53,33%)	7(46,67%)	15

Tabel 59 - Correctheid bij bezittelijke voornaamwoorden *ons* en *onze* in de tussentaal van CLIL-leerlingen

Ondanks het kleine aantal voorbeelden is het duidelijk dat CLIL- en niet-CLIL-leerders moeilijkheden ondervinden qua gebruik van *onze/ons*. Terwijl de correctheidsscore iets meer dan 64% bij CLIL-leerlingen bedraagt, ligt deze score niet hoger dan 54% bij niet-CLIL-leerlingen. Net als voor elke vergelijking van dit onderzoek wordt het verschil tussen

de twee groepen vergeleken: er wordt hier geen significant verschil gevonden, wat betekent dat we afhankelijke variabelen behandelen.

Correctheidsscore	Niet-CLIL vs. CLIL	
<i>ons</i>	$p = 0,65591$	$0,6 < p < 0,7$
<i>onze</i>	$p = 0,768321$	$0,7 < p < 0,8$
Totaal	$p = 0,44658$	$0,4 < p < 0,5$

Tabel 60 - p-waarde qua correctheid bij de bezittelijke voornaamwoorden *ons* en *onze* in de tussentaal van CLIL-leerlingen

Als de tussentaal van NNS wel veel informatie kan opleveren, is dat ook het geval voor de doeltaal. In Tabel 61 ben ik dus van de doeltaal van het CLIL- en niet-CLIL-corpus uitgegaan om een beter overzicht van het gebruik van de bezittelijke voornaamwoorden te krijgen.

	CLIL	Niet-CLIL
het-woorden		
<i>ons</i>	10 vb. (45,45%)	5 vb. (71,43%)
<i>onze*</i>	12 vb. (54,55%)	2 vb. (28,57%)
Totaal	22 vb.	7 vb.
de-woorden		
<i>onze</i>	24 vb. (77,42%)	3 vb. (37,50%)
<i>ons*</i>	7 vb. (22,58%)	5 vb. (62,50%)
Totaal	31vb.	8 vb.

Tabel 61 - Toekenning van *dit dat deze die* in de doeltaal (CLIL- en niet-CLIL)

Als men van de doeltaal uitgaat, kunnen de volgende resultaten opgemerkt worden: de CLIL-leerlingen hebben meer dan de helft van de substantieven met een genus neutrum door *onze* laten voorafgegaan. Dit is het bewijs dat het gebruik van *ons/onze* (meestal bij *het-woorden*) een belangrijke bron van problemen is. *De-woorden* hebben minder problemen opgeleverd qua toekenning van *ons/onze* hoewel de scores lager blijven dan voor de toekenning van de lidwoorden *de/het*. Voor de eerste keer in dit onderzoek gelden de resultaten van de ene groep helemaal niet voor de andere. In feite geeft de toekenning van het correcte bezittelijk voornaamwoord minder aanleiding tot fouten bij *het-woorden* als *de-woorden*. Met andere woorden, de niet-CLIL-groep ondervindt meer moeilijkheden dan bij *de-woorden* dan bij *het-woorden*. Deze resultaten komen zeker niet overeen met de rest van onze analyse. De tegenstrijdige resultaten zijn waarschijnlijk te herleiden tot verschillen in de onderzoeksaanpak.

2.3 BETREKKELIJKE VOORNAAMWOORDEN

In dit gedeelte wordt een bijzondere aandacht besteed aan betrekkelijke bijzinnen geïntroduceerd door *die* of *dat*.

2.3.1 SUBSTANTIEF IN HET MEERVOUD

Net zoals in de andere behandelde woordcategorieën werd er besloten om een onderscheid te maken tussen de substantieven met een enkelvouds- en een meervoudsvorm. Substantieven in het meervoud worden in de meeste gevallen gevolgd door het correcte betrekkelijk voornaamwoord. In de 43 voorbeelden uit het CLIL-corpus zijn zes fouten gevonden, wat een foutenpercentage van 13,04% inhoudt.

*Vb.: *Het is een leuke stad met dingen **dat** we kunnen zien; *het is helemaal anders dan op foto's **dat** je op Internet zou kunnen vinden; *Er waren mensen **dat** ik niet ken/ **dat** je ken; *Mijn zus en twee nieuwe vrienden **dat** we in het hotel hebben ontmoet.*

Wat de niet-CLIL-leerlingen betreft, heeft het betrekkelijk voornaamwoord aanleiding gegeven tot het maken van meer fouten. In zes gevallen uit de 22 voorbeelden hebben de niet-CLIL'ers een substantief in het meervoud door het betrekkelijk voornaamwoord *dat* laten volgen. Met andere woorden, het foutenpercentage van niet-CLIL'ers bedraagt 27,27%, wat twee keer zoveel is als de CLIL-leerlingen:

*Vb.: * Vertel me je vakantie en de activiteiten **dat** je maakt; * Ze hebben alles gezien, ook foto's **dat** ik vergeet voor goede reasons; *We hebben ook een uitschap met fiets gemaakt om de strand te kijken met mensen **dat** we daar ontmoeten; ...*

Deze foute voorbeelden uit de twee corpora vertonen een punt van overeenkomst: in elk van deze gevallen functioneert *dat* als object van de zin. Zoals Hiligsmann (1997) terecht opmerkt, ondervinden leerlingen meer moeilijkheden wanneer *dat* als object optreedt (hier: 5 vb. op 6 bij CLIL, 3 vb. op 5 bij niet-CLIL). Integendeel, er worden haast geen fouten gemaakt als het betrekkelijk voornaamwoord het onderwerp van de zin wordt.

2.3.2. SUBSTANTIEF IN HET ENKELVOUD

In wat volgt, maak ik een duidelijk onderscheid tussen de betrekkelijke bijzinnen ingeleid door *die* en *dat*. Om een totaalbeeld van het gebruik van beide betrekkelijke voornaamwoorden te krijgen, worden alle structuren van het type [X + substantief + *die/dat*] in kaart gebracht:

<i>Die</i>		<i>CLIL</i>	<i>Niet-CLIL</i>
Correct	<u>de</u> + de-woord + <u>die</u> <u>een</u> + de-woord + <u>die</u> bezit. Vnw. + de-woord + <u>die</u> Ø + de-woord + <u>die</u>	vb. 12 vb. 12 vb. 3 vb. 1 Totaal: 28 (65,12%)	vb. 1 vb. 5 vb. 5 vb. 1 Totaal: 12 (85,70%)
‘Fout’⁸	<u>de</u> + het-woord + <u>die</u> <u>het</u> + de-woord + <u>die</u>	vb. 9 vb. 1 Totaal: 10 (23,25%)	vb. 1 vb. / Totaal: 1 (7,15%)
Fout	<u>een</u> + het-woord + <u>die</u> <u>het</u> + het-woord + <u>die</u> het-woord + <u>die</u>	vb. 3 vb. 1 vb. 1 Totaal: 5 (11,63%)	vb. / vb. 1 vb. / Totaal: 1 (7,15%)
<i>Dat</i>		<i>CLIL</i>	<i>Niet-CLIL</i>
Correct	<u>een</u> + het-woord + <u>dat</u> Ø + het-woord + <u>dat</u> bezit. Vnw. + het-woord + <u>dat</u> <u>dit</u> + het-woord + <u>dat</u> <u>het</u> + het-woord + <u>dat</u>	vb. 3 vb. 1 vb. 1 vb. 1 Totaal: 6 (31,58%)	vb. 1 vb. 1 vb. / vb. / vb. 3 Totaal: 5 (62,50%)
‘Fout’	<u>de</u> + het-woord + <u>dat</u>	vb. 1 Totaal: 1 (5,26%)	vb. 2 Totaal: 2 (25%)
Fout	<u>een</u> + de-woord + <u>dat</u> <u>de</u> + de-woord + <u>dat</u>	vb. 5 vb. 6 Totaal: 11 (63,16%)	vb. / vb. 1 Totaal: 1 (12,50%)

Tabel 62 - Correctheid bij de betrekkelijke voornaamwoorden in de tussentaal van CLIL- en niet-CLIL-leerlingen

Twee vaststellingen springen meteen in het oog als we naar de resultaten van CLIL- en niet-CLIL-leerlingen kijken: a) het aantal structuren met een betrekkelijk voornaamwoord is minder frequent bij niet-CLIL-leerlingen; b) niet-CLIL’ers bereiken significant hogere percentages zowel voor het betrekkelijk voornaamwoord *dat* als *die*. Naar mijn mening vallen deze twee opvallende observaties mogelijkwerwijs te verklaren door een gebrek aan taalexperimentatie bij de niet-CLIL-groep en waarschijnlijk ook door puur toeval. We zouden dus kunnen besluiten dat de tegenstrijdige resultaten te herleiden zijn tot verschillen in de onderzoeksaanpak, maar de *chi-kwadraattoets* moet berekend worden om zo’n bewering te kunnen staven:

⁸ Het woord ‘fout’ is hier tussen aanhalingstekens geplaatst omdat het (in die context) niet als een echte fout beschouwd wordt

Niet-CLIL vs CLIL		
die	p = 0,035809	p < 0,05
dat	p = 0,783947	0,7 < p < 0,8

Tabel 63 - p-waarde qua correctheidsscore bij de toekenning van de betreffende voornaamwoorden *dit* of *dat* (CLIL- en niet-CLIL)

Tabel 63 wijst erop dat het verschil alleen maar significant is voor het betreffende voornaamwoord *die*. Niet-CLIL-leerlingen presteren dus beter dan CLIL-leerlingen wanneer de zinstructuur het betreffende voornaamwoord *die* impliceert.

Als we op het gebruik van *die* bij CLIL- en niet-CLIL-leerlingen inzoomen, constateren we dat de correctheidsscore bij CLIL'ers slechts 65,12% bedraagt tegenover 85,70% voor niet-CLIL'ers. Op basis van de geanalyseerde voorbeelden is er een voor de hand liggende verklaring voor deze zwakke score bij de CLIL'ers, namelijk de incorrecte toekenning van *de* en *het* met het substantief van de zin.

Vb.: *Ik hoop dat je zal aanwezig zijn voor **de** volgende feest **die** volgende week is;
 *Dat was denk ik **de** enige moment **die** niet leuk was tijdens deze vakantie

In de bovenstaande voorbeelden hebben CLIL-leerlingen in feite de woorden *feest* en *moment* als *de*-woorden in plaats van *het*-woorden geïdentificeerd. Ze hebben bijgevolg het substantief laten volgen door het betreffende voornaamwoord *die*.

Zoals men kon verwachten heeft *dat* bij beide groepen nog meer fouten dan *die* opgeleverd bij beide groepen. Dit resultaat heeft waarschijnlijk opnieuw te maken met de voorkeur bij leerders voor het genus commune (en *de*-woorden over het algemeen):

Vb.: * ... hebben we een probleem gehad met **de** auto **dat** we gehuurd hadden;

Aangezien het betreffende voornaamwoord *dat* (en *het*-woorden in het algemeen) de meeste problemen bij leerders van het Nederlands opleveren, is er verder besloten om de correctheidsscores voor het betreffende voornaamwoord *die* of *dat* in functie van *de*- en *het*-woorden te berekenen.

	CLIL			Niet-CLIL		
	Correct	Fout	Totaal	Correct	Fout	Totaal
de-woorden	28 (84,85%)	5 (15,15%)	33vb.	12 (92,30%)	1 (7,70%)	13 vb.
het-woorden	6 (33,33%)	12(66,67%)	18 vb.	5 (83,33%)	1 (17,67%)	6 vb.

Tabel 64 - Correctheid bij de toewijzing van de betreffende voornaamwoorden *die* of *dat*

Deze resultaten bevestigen de vroegere bevindingen en versterken de hypothese dat *het*-woorden echt een struikelblok vormen voor de verwerving van het Nederlandse grammaticale geslacht.

Tabel 64 geeft een overzicht van de verschillende structuren waarin een betrekkelijk voornaamwoord kan gebruikt worden. Twee frequente structuren komen aan bod: [*de/het* + *de-/het*-woord + *die/dat*] en [*een* + *de-/het*-woord + *die/dat*]. Aangezien deze twee structuren verschillende scores hebben opgeleverd, dient er een onderscheid gemaakt tussen de substantieven die door een bepaald lidwoord of een onbepaald lidwoord worden geïntroduceerd.

1. CLIL

	Onbepaald lidwoord			Bepaald lidwoord		
	Correct	Fout	Totaal	Correct	Fout	Totaal
de-woorden	12 (66,67%)	6 (33,33%)	18 vb.	12 (66,67%)	6 (33,33%)	18 vb.
het-woorden	3 (50%)	3 (50%)	6 vb.	/	1 (100%)	1 vb.

Tabel 65 - Correctheid bij de toewijzing van de betrekkelijke voornaamwoorden in functie van het determinerend element vooraf het substantief (CLIL-leerlingen)

2. Niet-CLIL

	Onbepaald lidwoord			Bepaald lidwoord		
	Correct	Fout	Totaal	Correct	Fout	Totaal
de-woorden	5 (66,67%)	/	5 vb.	1 (14,29%)	6 (85,71%)	18 vb.
het-woorden	2 (100%)	/	6 vb.	2 (66,66%)	1 (33,34%)	1 vb.

Tabel 66 - Correctheid bij de toewijzing van de betrekkelijke voornaamwoorden in functie van het determinerend element vooraf het substantief (niet-CLIL-leerlingen)

Tegen de verwachting in heeft deze categorisering niet tot concrete resultaten geleid. Het zou nochtans interessant zijn om te bestuderen of het determinerend element vooraf het substantief (Hilgsmann, 1997: 100) een invloed heeft op de correcte toekenning van de betrekkelijke voornaamwoorden.

Naast de structuren die in Tabel 62 aangekaart, bestaan er wel andere gevallen die in het kader van dit onderzoek als een aparte categorie worden beschouwd. CLIL- en niet CLIL-leerlingen hebben bijvoorbeeld eigenamen gebruiken in combinatie met het betrekkelijk voornaamwoord *die* gebruikt. In alle aangetroffen gevallen (CLIL: 13; niet-CLIL: 2), hebben de leerlingen voor het correcte betrekkelijk voornaamwoord gekozen.

Vb.: Basile, **die** ook 18 jaar oud was, heeft ons tot de N4 gereden.; *Gisteren ben ik naar een feest geweest voor de verjaardag van Pauline **die** in een andere klas zit.*

De structuur [onbepaald voornaamwoord + *die/dat*] wordt ook uitsluitend in het CLIL-corpus gevonden.

Vb.: *Er is iemand **die** dacht dat zijn leekrachten zullen boos zijn; Er is iemand anders **die** heeft op de grond geslapen; Iets **dat** ik minder leuk vond was de pollutie in de stad. Inderdaad er waren veel pollutie overaal*

Deze structuur heeft maar een fout opgeleverd:

Vb.: * *Ondanks het feit dat campen iets **die** ik heel graag doe is, was ik deze keer ontevrede van de sfeer.*

Ten slotte dient er eveneens aangestipt te worden dat er in de corpora voorbeelden zijn gevonden waarbij *de*-woorden door een voegwoordelijke *dat*-bepaling worden gevolgd. Het is het geval voor de volgende zinnen:

Vb.: *Ik had de indruk **dat** ik in de paradeis was, ik had de indruk **dat** hij een andere persoon was geworden; ""Opnieuw"" zal je me zeggen maar elke keer **dat** ik terug komt; Zulke relatie is toch niet mogelijk in de mate **dat** we duizenden kilometers van elkaar ver wonen.*

In zulke voorbeelden verwachtte ik CLIL- en niet-CLIL-leerlingen vaker een neiging vertoonden om het betrekkelijk voornaamwoord *die* te gebruiken aangezien *indruk*, *keer* en *mate* oorspronkelijk *de*-woorden zijn. Dit positieve gedrag is wellicht te danken aan de entiteit die deze woorden samen vormen. In de vaktaal is er sprake van *chunks* ook wel bekend onder de benaming *formulaic sentences (FS)*. Wray (geciteerd in Boers, 2006: 246) omschrijft FS als “a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated; that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar.”. In zijn bijdrage wil Boers nauwkeuriger bevestigen dat het gebruik van chunks bij T2-leerders een gewichtige rol spelen in het goede verloop van de verwerving van de taal.

Dit gedeelte heeft zeker geen rekening gehouden met zinnen van het type *het feit dat...*, *het gevoel dat* of *een ding dat*, die ook als chunks functioneren.

DEEL III - DISCUSSIE

Het doel van dit onderzoek is om te bepalen of de taalvaardigheden van CLIL'ers contrasteren met die van niet-CLIL'ers wat het gebruik van het genus betreft. Nu de resultaten in kaart zijn gebracht, zal ik een trachten antwoord te geven op de volgende drie vragen : a) *Bereiken CLIL-leerlingen op het einde van hun immersietraject in het secundair onderwijs betere vaardigheden dan niet-CLIL-leerlingen wat het gebruik van het genus betreft?*; b) *Is de overgeneralisatie van het genus commune een terugkerend fenomeen in de taalproductie van zowel CLIL- als niet-CLIL-leerders?*; c) *In welke mate stemmen de resultaten van dit onderzoek overeen met de resultaten van Hiligsmann (1997)?*

Onze hypothese luidde dat het grotere authentieke taalaanbod bij CLIL'ers ervoor zou kunnen zorgen dat ze bepaalde linguïstische aspecten zoals het grammaticale geslacht beter en sneller beheersen dan niet-CLIL-leerlingen. Tegen de verwachting in wijst de analyse erop dat de verwerving van het genus bij de twee NNS-groepen op dezelfde manier verloopt. Hoewel het taalgedrag van CLIL-leerlingen in bepaalde opzichten meer op NS lijkt, blijven ze toch in de buurt van niet-CLIL-leerlingen zitten in termen van pure taalcomplexiteit en syntactische structuren.

1. CLIL BETER DAN NIET-CLIL?

Bij alle bestudeerde gevallen is het opvallend dat beide groepen bijna altijd soortgelijke correctheidspercentages behalen, te beginnen met de bepaalde lidwoorden *de* en *het*. In ons experiment observeren we dat CLIL-leerders in iets meer dan 78% van de gevallen wisten dat het bewuste substantief een *de*- resp. een *het*-woord was tegenover 74% voor niet-CLIL-leerders. Dit geringe verschil van ca. 4% bewijst dat zowel CLIL- als niet-CLIL-leerlingen een gelijkaardige taalvaardigheid delen wat de verwerving van het bepaald lidwoord betreft. Deze eindpercentages geven ons een algemeen overzicht van het correcte en/of verkeerde gebruik van het bepaald lidwoord, maar laten ons niet toe om te bepalen welk(e) aspect(en) van het genus tot fouten leidt/(leiden). Om de verwerving van het grammaticale geslacht bij Franstalige CLIL- en niet-CLIL-leerders van het Nederlands beter te schetsen, werden verschillende testen uitgevoerd.

Eerst hebben we de substantieven in termen van frequentie gecategoriseerd. Het doel was om te onderzoeken of er een correlatie bestond tussen de frequentie van een woord in

de alledaagse taal en de toekenning van het correcte bepaald lidwoord. In tegenstelling tot wat we oorspronkelijk dachten, werd geen significant verschil gevonden met uitzondering van de hoogfrequente woorden, waar CLIL-leerlingen een stuk beter presteerden dan niet-CLIL-leerlingen.

Een andere manier om te achterhalen welke substantieven aanleiding geven tot fouten bij de toekenning van *de* of *het* was een onderscheid te maken tussen de correctheidsscores bij de *de*- versus *het*-woorden. Algemeen kunnen we zeggen dat zowel CLIL- als niet-CLIL-leerlingen moeilijkheden hebben ondervonden met het gebruik van het bepaald lidwoord *het*. De niet-CLIL-leerders hebben een foutenpercentage van 14,12% bij *de*-woorden gescoord tegen 41,74% bij *het*-woorden. Bijna dezelfde verhouding geldt voor CLIL'ers: bij de *de*-woorden bedroeg het foutenpercentage 12,12%, terwijl ze zich bij de *het*-woorden in 34,84% van de gevallen hebben vergist. Het ligt dus voor de hand dat *het*-woorden een hinderpaal voor de goede verwerving van het genus zijn. Aangezien het genus neutrum geen pendant in het Frans heeft, zou het best kunnen dat leerders deze moeilijkere vorm fossiliseren ten bate van een extensief gebruik van het genus *commune*. Van de Linden (2008) legt trouwens uit dat veel leerders van een vreemde taal of van een T2 in een tussentaalstadium blijven zitten wegens het gebrek aan nuance en aan specifieke regels voor een bepaald taalaspect. Het is dus hoogwaarschijnlijk dat de verwerving van het genus door zowel CLIL- als niet-CLIL-leerlingen nooit de latere fasen zal bereiken, omdat het in een eerdere fase fossiliseert.

Er werden ook andere testen uitgevoerd om de invloed van morfologische en semantische regels te meten op de toekenning van het correcte bepaald lidwoord. Wat de morfologische regels betreft, hebben de resultaten aangetoond dat CLIL- en niet-CLIL-leerlingen blijkbaar goed wisten dat sommige substantieven met specifieke uitgangen en suffixen een bepaald genus krijgen. Semantische regels hebben nochtans aanleiding gegeven tot veel meer fouten, vooral bij niet-CLIL-leerlingen. Hiervoor is op dit moment geen bevredigende verklaring voorhanden; de tegenstrijdige resultaten zijn - volgens ons - te herleiden tot verschillen in de onderzoeksaanpak.

Gezien het willekeurige, bijna instinctieve karakter van het genus leek het me ook interessant na te gaan of Frans – de moedertaal van de proefpersonen van dit onderzoek – een invloed zou kunnen hebben op de toekenning van *de* dan wel *het*. Hoewel CLIL-leerders een stuk beter hebben gescoord dan niet-CLIL-leerlingen, ondervonden beide groepen dezelfde moeilijkheden, onder andere met *het*-woorden die vrouwelijk zijn of met

substantieven die mannelijk zijn in het Frans. Deze constatering klinkt logisch aangezien het aandeel *het*-woorden in de tussentaal die in het Frans mannelijk zijn, veel groter is dan het aandeel *het*-woorden in de tussentaal die in het Frans vrouwelijk zijn (Hilgsmann, 1997). Omdat *het*-woorden meer problemen opleveren dan *de*-woorden, is het dus geen verrassing dat substantieven die in het Frans vrouwelijk zijn, minder fouten veroorzaken dan substantieven die in het Frans mannelijk zijn (Hilgsmann, 1997).

De resultaten van de verschillende testen die in het kader van dit onderzoek werden uitgevoerd, stemmen dus overeen met de eerder besproken eindpercentages (CLIL: 78% ; niet-CLIL: 74%). Het verschil (4%) tussen de geobserveerde populaties valt misschien te verklaren door het hoger foutenpercentage bij niet-CLIL'ers voor het gebruik van *het*-woorden en voor de verwerving van de semantische regels.

Naast de bepaalde lidwoorden dient eveneens dieper te worden ingegaan op andere woordcategorieën die afhankelijk zijn van het genus zoals de bijvoeglijk gebruikte aanwijzende voornaamwoorden, de bezittelijke voornaamwoorden en de betrekkelijke voornaamwoorden. Tegen de verwachting in hebben de resultaten voor de bovengenoemde voornaamwoorden verschillende percentages opgeleverd net als bij het gebruik van *de* en *het* in de tussentaal van CLIL- en niet-CLIL-leerlingen. Bij aanwijzende voornaamwoorden hebben zowel *dit/dat* als *deze/die* een gelijksoortig foutenpercentage bij CLIL- (*dit/dat*: 67,39% - *deze/die*: 67,88%) en niet CLIL-leerlingen (*dit/dat*: 66,67% - *deze/die*: 67,50%) opgeleverd. Dezelfde verhouding geldt ook voor de bezittelijke voornaamwoorden. Terwijl de correctheidsscore bij CLIL-leerlingen iets meer dan 64% bedroeg, lag deze score niet hoger dan 54% bij niet-CLIL-leerlingen. Wat betrekkelijke voornaamwoorden betreft, hebben ze een genuanceerd beeld laten zien. Gezien de eindpercentages blijkt dat dat *het*-woord en bijgevolg het gebruik van het betrekkelijk voornaamwoord *dat* een terugkomend struikelblok is bij de verwerving van het grammaticale geslacht. Deze eindscores contrasteren sterk met die die bij de toekenning van *de* en *het* (78,40% voor CLIL en 74,40% voor niet-CLIL) worden verkregen. Dit verschil qua resultaat met de bepaalde lidwoorden valt mogelijk te verklaren door het feit dat leerlingen niet noodzakelijk het genus van de substantieven met die vormen associëren. Vaak wordt het accent gelegd op de bepaalde lidwoorden *de* en *het* (bijvoorbeeld via de woordenschatlijsten) in plaats van op andere belangrijke zinsdelen die ook afhankelijk zijn van het genus. De leerders kennen bijgevolg het juiste genus van een substantief maar zijn zich er niet van bewust dat het een invloed uitoefent op andere woorden die in de omgeving van dit bewuste substantief

staan. Een andere verklaring is wellicht toe te schrijven aan de dubbele grammaticale functies die de voornaamwoorden *die*, *dat* en *ons* in een zin kunnen innemen. Dit fenomeen is wel verwarrend en het is mogelijk dat de NNS zich minder op hun gemak voelen als ze deze structuur moeten gebruiken, wat tot een hoger percentage van fouten leidt.

Uit de resultaten kunnen we dus afleiden dat CLIL-leerlingen op het einde van hun immersietraject in het secundair onderwijs geen betere vaardigheden bereiken dan niet-CLIL-leerlingen wat het gebruik van het genus betreft. Integendeel, de NNS-groepen blijven in elkaars buurt zitten, ook al behalen CLIL-leerders af en toe hogere scores dan niet-CLIL'ers.

2. DE OVERGENERALISATIE VAN HET GENUS COMMUNE, EEN WIJDVERBREID FENOMEEN?

De verschillende testen die in het kader van dit onderzoek werden uitgevoerd, hebben laten zien dat zowel CLIL- als niet-CLIL-leerlingen redelijk vaak dezelfde moeilijkheden/gemakkelijkheden ondervinden wat het gebruik van het bepaald lidwoord betreft. Het spreekt dus vanzelf dat het fenomeen van overgeneralisatie van het genus commune ook van toepassing is op de twee onderzochte bevolkingsgroepen.

De meest bekende vorm is de overgeneralisatie van *de*. Met andere woorden, het betekent dat op de positie waar *het* vereist zou zijn, de taalleerders consequent *de* invullen (Zondervan, 2007: 17). Uit het niet-CLIL-corpus worden *de*-woorden iets meer dan 500 keer gebruikt tegenover 245 keer voor *het*-woorden. Dit betekent dat het aandeel van *de*-woorden in de tussentaal van de M-O. leerders ruim tweemaal zo groot is als het aandeel *het*-woorden. Dezelfde tendens geldt voor CLIL-leerders die het lidwoord *de* in bijna 66% van de gevallen hebben gebruikt. Beide groepen hebben dus hier een gelijksoortig percentage van *de*- en *het*-woorden gehanteerd. De sterke voorkeur voor het lidwoord *de* heeft bijgevolg een invloed op het foutenpercentage van de *het*-woorden. In feite hebben de resultaten aangetoond dat het foutenpercentage tussen 34,84% (CLIL-leerlingen) en 41,74% (niet-CLIL-leerlingen) schommelt bij *het*-woorden, wat twee keer zo groot is als het foutenpercentage bij *de*-woorden (CLIL: 12,12% / niet-CLIL: 14,12%).

Deze tendens om het genus commune te prefereren zien we eveneens bij andere woordcategorieën waarop het genus een invloed uitoefent (*deze/die* i.p.v. *dit/dat*, *onze* i.p.v. *ons*, *die* i.p.v. *dat*). Wat de aanwijzende voornaamwoorden betreft, kan er worden geconstateerd dat het genus commune 10% meer in de tussentaal voorkomt dan wat in de

doeltaal voorzien is. Dezelfde verhouding geldt ook voor het bezittelijk voornaamwoord *onze* dat op dezelfde manier als het bepaalde lidwoord *de* en de aanwijzende voornaamwoorden *deze/die* overmatig wordt gebruikt. Wat de betreffende voornaamwoorden betreft, is het wel moeilijk om conclusies te trekken wegens de complexiteit van de structuur. De verschillende testen opgevoerd om het tedensen van het- versus de-woorden heb geen of weinig resultaten opgeleverd.

Naar de overgeneralisatie van het genus *commune* is al vrij veel onderzoek verricht, want dit fenomeen is alomtegenwoordig in de leerfasen van zowel T1-, als T2-leerders. Een eerste kant-en-klare verklaring is het kwantitatieve verschil in aanbod. Hulk en Cornips stellen dat “het grote verschil tussen de frequentie waarin *de*-woorden en *het*-woorden in het Nederlands voorkomen de eerste stap is in de richting van een verklaring voor de overgeneralisatie van *de*” (geciteerd in Zondervan, 2007: 24). In feite bestaat de Nederlandse woordenschat uit 70% *de*-woorden. Bovendien dient een substantief met een meervoudsvorm te worden voorafgegaan door het bepaald lidwoord *de*.

Dit frequente taalverschijnsel valt ook mogelijkwijs te verklaren door de moedertaal van de leerders. Als eerder vermeld, “the learner is carrying over the habits of the mother tongue into the second language (...) [His] mother tongue habits prevent him in some way from acquiring the habits of the second language” (Corder, 1981: 24-25). Aangezien het Frans geen neutrum kent, gebruiken Franstalige leerders overmatig de default-vorm *de* die een pendant in het Frans heeft. Om de belemmering van het genus neutrum door te breken, is Unsworth van mening dat de kwaliteit van de input fundamenteel is:

“Input is crucial for the target like acquisition of grammatical gender in Dutch: where no morphological cues are available, as is the case for neuter nouns in Dutch (...) the gender of each noun must be acquired individually. (Unsworth 2006: 457).

Unsworth beveelt krachtig aan om het genus van elk woord individueel te verwerven. Het noodzakelijke taalaanbod waarnaartoe de taalkundige hier verwijst, ligt nochtans niet binnen het bereik van leerlingen die in een CLIL-context zitten, maar eerder van leerders die constant ondergedompeld zijn in een T2-omgeving. De kwaliteit en de kwantiteit van het taalaanbod in een CLIL- of niet-CLIL-context kunnen dus niet de overgeneralisatie van *de* verhinderen, wat onverbiddelijk leidt tot de fossilisatie van het genus neutrum.

Overgeneralisatie is verder toe te schrijven aan het willekeurige karakter van het grammaticale geslacht enerzijds en het gebrek aan taalsensitiviteit bij de leerder anderzijds.

Het grammaticale geslacht is geen eenvoudig concept. Sorce stelt trouwens dat “the acquisition of constructions/phenomena requiring the integration of syntactic knowledge and knowledge from other domains is more complex than the acquisition of phenomena involving syntactic knowledge only” (Cornips & Hulk, 2006a: 109) en het is precies wat het verwerven van het genus inhoudt; een integratie van grammatica en kennis.

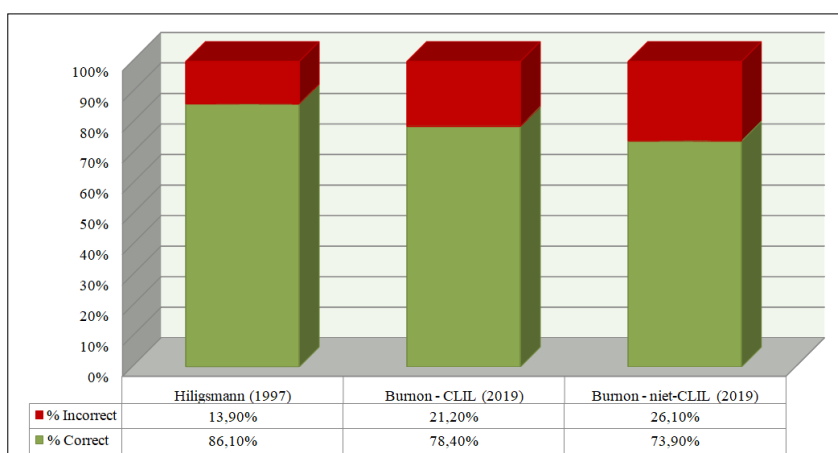
Naast de grammaticale dimensie van het genus, moet de leerder pure kennis verwerven. Unsworth legt uit dat “they [learners] must however be sensitive to the input. (...) Sensitivity to a feature which is not present in the learner’s L1 feature inventory would have to stem from some internal mechanism driving the acquisition process, that is, from Universal Grammar” (Unsworth 2006, 456). Unsworth is dus van mening dat het oppikken van specifieke linguïstische aspecten uit het taalaanbod van de T2 (onder andere de verwerving van het genus neutrum) via taalsensitiviteit efficiënter verloopt. Een gebrek aan taalsensitiviteit zou het verkeerde gebruik van *de* en *het* bij Franstalige M-O. leerders kunnen verklaren.

De overgeneralisatie van het genus commune is dus een terugkerend fenomeen in de taalproductie van zowel CLIL-, als niet-CLIL-leerders. Het is zelfs een wijdverbreid verschijnsel dat bij veel leerders van het Nederlands geobserveerd werd.

3. VERWERVING VAN HET GENUS IN 1997 VS. NU

De laatste jaren is er een duidelijke groei zichtbaar in het onderzoek naar het gebruik van het grammaticale geslacht bij leerders van het Nederlands. Voor zover we weten, is er nochtans weinig systematisch experimentele studie gedaan naar de verwerving van het genus bij Franstalige M.O leerders van het Nederlands met uitzondering van de bijdrage van Hiligsmann (1997). Het lijkt ons dus eveneens interessant om de eindresultaten van deze twee studies te vergelijken. Op die manier zullen we kunnen bepalen of het taalonderwijs de afgelopen 20 jaar vooruitgang geboekt heeft of niet.

Hiligsmann (1997) heeft in eerste instantie aandacht besteed aan de toekenning van het correcte bepaald lidwoord. Grafiek 4 bevat de drie correctheidsscores voor de drie vergeleken doelgroepen.



Grafiek 4 - Vergelijking correctheidscores bij *de*- en *het*-woorden

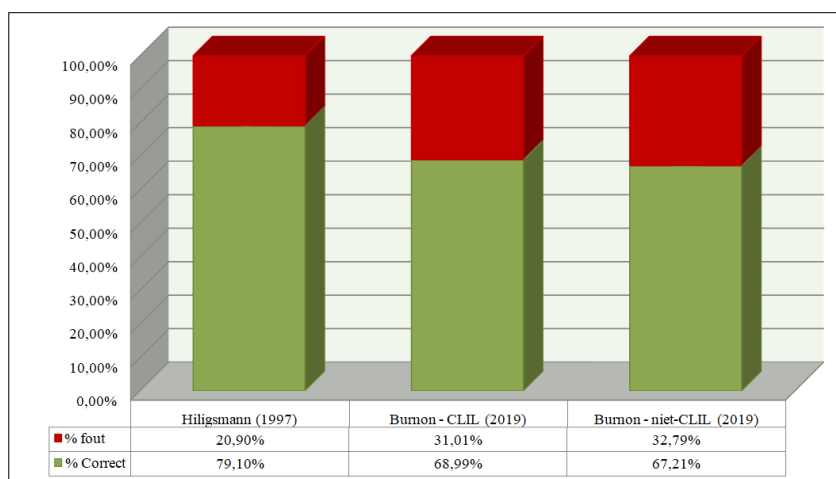
Grafiek 4 geeft weer dat de correctheidscore van de bevolkingsgroep van Hiligsmann 86,10% bedraagt tegenover 78,40% en 73,90% voor de twee andere groepen. De bevolkingsgroep van Hiligsmann heeft dus een stuk beter gepresteerd dan de twee andere populaties die in het kader van dit onderzoek werden getest. Aangezien er qua correctheidscore een groot verschil is tussen *de*-woorden versus *het*-woorden worden de percentages voor de twee genera apart berekend.

	<i>de</i> -woorden		<i>het</i> -woorden	
	correct	incorrect	correct	incorrect
Hiligsmann (1997)	89,6%	10,4%	74,1%	25,9%
Burnon (2019) CLIL	87,81%	12,12%	65,16%	34,84%
Burnon (2019) Niet-CLIL	85,88%	14,12%	58,25%	41,74%

Tabel 67 - Vergelijking correctheid bij *de*- en *het*-woorden

Hoewel geen soortgelijke percentages tussen de verschillende groepen werden behaald, vertonen de proefpersonen dezelfde tendens: NT2-leerders van het Nederlands bij Hiligsmann (1997) en de CLIL- en niet-CLIL-leerlingen bij mijn onderzoek (2019) ondervinden meer moeilijkheden met *het*-woorden dan met *de*-woorden. Volgens Hiligsmann (1997) is er een voor de hand liggende verklaring voor deze lagere prestaties bij substantieven met een genus neutrum, namelijk de overgeneralisatie van *de*.

In verband met de toekenning van *de* en *het* dient volgens Hiligsmann (1997) nader ingegaan te worden op de voornaamwoorden die met het genus congrueren. In Wat volgt wordt het gebruik van aanwijzende voornaamwoorden bij drie verschillende groepen van leerders van het Nederlands onder de loep genomen. De gemiddelden voor de correct toekenning van de aanwijzende voornaamwoorden staan vermeld in Grafiek 5.



Grafiek 5 - Vergelijking correctheidscores bij de aanwijzende voornaamwoorden

In Tabel 5 zien we duidelijk dat het onderzoek van Hiligsmann (1997) een betere score bij de Franstalige M-O. leerders heeft opgeleverd. Om het verschil tussen de percentages te kunnen interpreteren, geven Tabel 68 en 69 nog wat aanvullende informatie over het gebruik van de aanwijzende voornaamwoorden.

	<i>Dit/dat</i>		<i>Deze/die</i>	
	correct	fout	correct	fout
Hiligsmann (1997)	69,40%	30,60%	85,20%	15,80%
Burnon (2019) CLIL	67,39%	32,61%	67,88%	32,12%
Burnon (2019) Niet-CLIL	66,67%	33,33%	67,50%	32,50%

Tabel 68 - Vergelijking correctheid bij aanwijzende voornaamwoorden *dit/dat* en *deze/die*

De data uit Tabel 68 wijzen uit dat het gebruik van *dit/dat* op dezelfde manier verloopt bij de drie groepen in tegenstelling tot de andere aanwijzende voornaamwoorden. Het gebruik van *deze/die* geeft inderdaad twee keer zo vaak aanleiding tot fouten bij de twee groepen inherent aan dit onderzoek als bij de doelgroep van Hiligsmann (1997). Op basis van deze resultaten zijn de oorzaken wel moeilijk te achterhalen. Om een mogelijke verklaring te kunnen uiten, geeft Tabel 69 een gedetailleerd overzicht van de gebruiksfrequentie en van de correctheidsscores voor elk aanwijzend voornaamwoord:

	<i>dit</i>		<i>dat</i>		<i>deze</i>		<i>die</i>	
	correct	fout	correct	fout	correct	fout	correct	fout
Hiligsmann (1997)	66,30%	33,70%	80%	20%	84,20%	15,80%	86,20%	13,80%
Burnon (2019) CLIL	65%	35%	83,33%	16,67%	67,16%	32,84%	81,25%	18,75%
Burnon (2019) Niet-CLIL	68,75%	31,25%	60%	40%	66,67%	33,33%	75%	25%

Tabel 69 - Vergelijking correctheidscores bij *dit*, *dat*, *deze*, *die*

Tabel 69 toont duidelijk aan dat CLIL- en niet-CLIL-leerlingen bij mijn onderzoek (2019) het aanwijzend voornaamwoord *dat* en *die* veel minder gebruiken dan de homologe aanwijzende voornaamwoorden *dit* en *deze*. Dit verschil qua gebruik tussen resp. *dit/dat* en *deze/die* is waarschijnlijk toe te schrijven aan het feit dat *die* en *dat* andere functies in de zin hanteren. Volgens Hiligsmann (1997) associëren proefpersonen de aanwijzende voornaamwoorden *die* en *dat* eerder met hun respectieve functie van voegwoord en/of betrekkelijk voornaamwoord. Aangezien een grammaticaal item met een dubbele syntactische functie vaker aanleiding tot fouten geeft, is het mogelijk dat leerlingen *die* en *dat* alleen in bepaalde gevallen gebruiken, wat voor een hoger correctheidpercentage zorgt.

De bezittelijke voornaamwoorden *ons* en *onze* worden ook onder de loep genomen in beide studies. De gemiddelden zijn te zien in Tabel 70:

	<i>ons</i>		<i>onze</i>	
	correct	fout	correct	fout
Hiligsmann (1997)	78,90%	21,10%	66,70%	33,30%
Burnon (2019) CLIL	58,82%	41,18%	60%	40%
Burnon (2019) Niet-CLIL	50%	50%	60%	40%

Tabel 70 - Vergelijking correctheidscores bij de bezittelijke voornaamwoorden *ons* en *onze*

Ondanks het relatief klein aantal gevallen kan opgemerkt worden dat het gebruik van de bezittelijke voornaamwoorden tot een hoog foutenpercentage leidt. Hoewel deze constatering voor alle deelnemers van de twee onderzoeken geldt, behalen de drie verschillende groepen scores die van elkaar verschillen. Wat meteen in het oog springt, is dat de bevolkingsgroep van Hiligsmann (1997) beter heeft gepresteerd bij *ons* dan *onze* in tegenstelling tot de twee andere groepen inherent aan mijn onderzoek (2019). Deze observatie is wel verrassend aangezien leiders van het Nederlands de neiging vertonen om beter te presteren bij vormen die met een genus commune congrueren (zie *deze/die* bij

Hiligsmann). Dit resultaat valt misschien te verklaren door twee redenen. Ten eerste hebben leerlingen het gebruik van *onze* overgegeneraliseerd. Met andere woorden hebben leerlingen een aantal *het*-woorden door het bezittelijke voornaamwoord *onze* laten voorafgaan. Een andere verklaring suggereert dat bij de leerders een dissociatie optreedt tussen syntaxis en morfologie. Het betekent dat leerders het juiste gender feature voor een bewust substantief hebben verworven, maar dat ze problemen met het correct morfologische operationaliseren ondervinden (Hulk en Cornips, 2006a). Daarom vertonen de leerders de neiging om de default-vorm *onze* te gebruiken. Wat mijn onderzoek van betreft scoren CLIL en niet-CLIL-leerlingen lager zowel voor *ons* als *onze*.

De laatste categorie die in het kader van deze twee bijdragen wordt bestudeerd heeft te maken met de betreffende voornaamwoorden. Waar de resultaten van Hiligsmann (1997) duidelijke tendensen hebben aangetoond, laten mijn bevindingen een genuanceerd beeld zien wegens het relatief kleine aantal voorbeelden. Beide analyses wijzen uit dat er veel fouten gemaakt worden tegen de betreffende voornaamwoorden. Hiligsmann (1997) heeft daarvoor drie mogelijke verklaringen:

1) de betreffende voornaamwoorden *die* en *dat* kunnen zowel de functie van onderwerp als van voorwerp in de zin bekleden. Een analyse van de percentages laat zien dat leerlingen beter presteren als het betreffende voornaamwoord het onderwerp van de zin is. Deze observatie wordt ook in mijn studie bevestigd.

2) het betreffende voornaamwoord *dat* (en *het*-woorden in het algemeen) geven vaker aanleiding tot fouten dan *de*-woorden. Dezelfde verhouding geldt voor mijn studie.

3) het determinerend element voor het substantief kan een onbepaald lidwoord ([*een* + *de*-woord + *die*] en [*een* + *het*-woord + *dat*]) of een bepaald lidwoord ([*de* + *de*-woord + *die*] en ([*het* + *het*-woord + *dat*]) zijn. Met behulp van de correctheidsscores voor deze vier verschillende structuren heeft Hiligsmann (1997) geobserveerd dat er ‘een duidelijk verschil is tussen de *het*-woorden die voorafgegaan worden door *het* en de *het*-woorden die voorafgegaan worden door “een.” Het ziet er naar uit dat Franstalige leerders meer geneigd zijn het onbepaald lidwoord te koppelen met het betreffende voornaamwoord *die*. Deze test werd ook in het kader van de huidige studie uitgevoerd maar heeft geen bevredigende resultaten opgeleverd. De zwakke eindpercentages bij CLIL- en niet-CLIL-leerders vallen misschien te verklaren door de invloed van de moedertaal. Op basis van mijn resultaten kan

gesteld worden dat leerlingen de neiging vertonen om voor het betrekkelijk voornaamwoord in functie van de Franse pendants *qui* (*die*) of *que* (*dat*) te kiezen.

Vb.: **Ik denk dat de beste herinnering dat van Spanje houd is een cocktail ; *Dat was een cocktail dat we daar bijna elke avond namen; *Het was een klein stadje die "Mere" noemt.; *Mijn mooiste herinnering was een groote feestje op het strand die ver van ongeveer 100 meter van ons hotel was.*

Hoewel geen soortgelijke percentages tussen de verschillende groepen worden behaald, vertonen de proefpersonen dezelfde tendensen bij de bepaalde lidwoorden. Daarentegen laten de resultaten een genuanceerd beeld zien bij de verschillende types voornaamwoorden. Gezien de verschillen in de onderzoeksaanpak en in de steekproef van de onderzochte bevolkingsgroepen kan in fine geen uitsluitend over deze tweede vraag worden gegeven.

4. GOA-PROJECT: CLIL- EN NIET-CLIL IN EEN RUIMERE TAALCONTEXT

Dit onderzoek concentreert zich uitsluitend op het gebruik van het Nederlandse grammaticale geslacht bij Franstalige leerders van het Nederlands. De gevonden resultaten bieden in feite een zeer beperkt en gefragmenteerd beeld van hoe grammatica bij T2 Nederlands eruit ziet. Om een beter overzicht van de verwerving van het Nederlands bij Franstalige M-O-leerders te krijgen, is het de moeite waarde zijn om onze resultaten te vergelijken met die van andere taalaspecten bestudeerd in het kader van het GOA-project. Vooral deze opgave af te sluiten, worden de behaalde resultaten in een ruimere context geplaatst en vergeleken met de studie van Bulon (2019) en Dumont (2018). Deze auteurs hebben respectievelijk de fraseologie en de woordvolgorde (V2- en V-eind-regel) bij Franstalige CLIL- en niet-CLIL-leerders van het Nederlands onder de loep genomen.

Dumont (2018) focust op de Nederlandse woordvolgorde bij hoofd-, bij-, infinitief- en vraagzinnen van (niet-)CLIL-leerders. Ten grondslag aan haar onderzoek liggen een reeks algemene onderzoeksvragen die luiden als volgt: *In welke mate hebben Franstalige (niet-) CLIL-leerders van het Nederlands de V2- en V-eind-regels onder de knie?; Zijn er verder verschillen in termen van linguïstische complexiteit als de leerders vergeleken worden met moedertaalsprekers van het Nederlands?* Net als bij onze studie poneert haar hypothese dat het grotere T2-taalaanbod bij CLIL ervoor zou kunnen zorgen dat de taalvaardigheden bij CLIL-leerders meer op die van NS lijken dan die van niet-CLIL-leerders. Tegen de

verwachting in wijzen de data erop dat CLIL-leerders over een zeker taalgemak beschikken maar dat “qua linguïstische complexiteit en syntactische variatie CLIL- en niet-CLIL-leerders in elkaars buurt blijven zitten.” Samenvattend laten de resultaten zien dat CLIL-leerlingen de PV2- en V-eind-regels in de 4 types zinnen minder goed beheersen dan NS maar een stuk beter dan niet-CLIL-leerders. Bij meeste van de onderzochte zinstructuren worden dus gelijkaardige percentages behaald voor beide NNS-groepen, met af en toe betere scores bij CLIL-leerlingen. Op basis van deze resultaten heeft Dumont (2018) beweerd dat CLIL-programma's - voor een deel - voordelen kunnen aanbieden aangezien het duidelijk leerlingen helpt om sommige grammaticale regels onder de knie te krijgen, maar ze geeft ook toe dat CLIL'ers – net als niet-CLIL'ers - nog veel syntactische moeilijkheden ondervinden. De eindresultaten van Dumont (2018) haken dus op onze eigen conclusie in.

Het tweede GOA-bijdrage is een longitudinale studie die nog in het onderzoekstadium is en dat de ontwikkeling van de Nederlandse lexicale fraseologie bij CLIL- en niet-CLIL-leerders van het Nederlands bestudeert. Bulon (2019) heeft een bijzondere aandacht besteed aan de frequentie en de correctheid van lexicale fraseologische constructies. De onderzoeksvragen waar de studie een antwoord op proberen te geven, zijn onder anderen de volgende: *In welke mate onderscheidt lexicale fraseologie zich van CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen in termen van frequentie?; In welke mate onderscheidt lexicale fraseologie zich van CLIL-leerlingen en niet-CLIL-leerlingen in termen van correctheid?* De hypothese stelt ook dat CLIL-leerders sneller de taalfraseologie onder de knie zouden hebben dankzij de grotere blootstelling aan de doeltaal in het CLIL-onderwijs. In tegenstelling tot haar verwachtingen, heeft Bulon (2019) tot nu toe ontdekt dat een omgeving met een ruim taalaanbod niet systematisch de verwerving van de fraseologie stimuleert bij zowel CLIL-, als niet-CLIL-leerders. De resultaten hangen ook van een aantal factoren af, zoals de moedertaal en de bestudeerde taal.

De resultaten van deze twee onderzoeken stemmen overeen met onze bevindingen en laten ook een paar gelijkenissen in termen van taalfenomenen zien. Dumont (2018) heeft bijvoorbeeld geobserveerd dat eenvoudige syntactische zinnen vergelijkbaar met het Frans (Vb.: SV(X)-volgorde) blijken geen probleem te vormen en worden bijgevolg overgeneraliseerd bij de leerders. Integendeel moeilijke zinstructuren waarmee NNS minder op hun gemak voelen, worden zeldzame gebruikt om fouten te vermijden. Er bestaat dus een correlatie met onze eigen onderzoek: leerlingen tonen de neiging om *de*-woorden

(die een Franstalig pendant hebben) over te gebruiken ten bate van *het*-woorden. In beide studies valt dit resultaat misschien te verklaren door het fenomeen van fossilisatie dat eerder werd omschreven. Ten slotte komt de invloed van de moedertaal door taaltransfer ook aan bod in beide bijdragen voor verschillende aspecten.

CONCLUSIE

In het kader van deze scriptie werd de verwerving van het Nederlandse grammaticale geslacht bij Franstalige leerlingen diepgaand bestudeerd. Het hoofddoel van deze bijdrage was om het gebruik van het genus bij Franstalige CLIL- en niet-CLIL-leerders van het Nederlands te schetsen en om de eventuele gelijkenissen en discrepanties tussen deze twee doelgroepen naar voren te brengen. Onze hypothese stelde oorspronkelijk dat de leerlingen die in een CLIL-context zaten beter en waarschijnlijk ook sneller het juiste gebruik van het genus zouden verwerven dankzij het ruimere taalaanbod waarover ze beschikken. In tegenstelling tot wat we verwachtten, hebben de resultaten laten zien dat CLIL'ers op dit vlak in de buurt van niet-CLIL'ers blijven zitten. Bij bijna alle onderzochte gevallen tonen de gegevens aan dat beide groepen soortgelijke eindpercentages behalen. Al niet al is het geen verrassing dat het genus een bron van taalproblemen representeert voor leerders van het Nederlands. In feite wordt dit taalfenomeen vaak omschreven als een van de meest ingewikkelde taalaspecten van het Nederlands wegens het willekeurige karakter ervan en het gebrek aan taalsensitiviteit bij NNS.

Gezien de complexiteit van dit essentiële systeem was te verwachten dat zowel CLIL- als niet-CLIL-leerlingen gelijkaardige moeilijkheden zouden ondervinden. Om de discussie rond de kwestie van het CLIL-onderwijs te verrijken, werden onze resultaten vergeleken met de resultaten van twee andere GOA-onderzoeken met betrekking tot de lexicale fraseologie en de woordvolgorde van de zin. Deze studies hebben laten zien dat CLIL-leerlingen een stuk beter presteren dan niet-CLIL-leerlingen, maar dat ze veel meer taalgelijkenissen en taalgedrag delen met de NNS dan met de NS. Op basis van deze ontdekking kunnen we niet claimen dat het CLIL-programma geen positieve effecten op de verwerving van een vreemde taal heeft, maar het ziet er toch naar uit dat het huidige tweetalig onderwijs (bijna) niet de doorslag geeft bij de verwerving van puur linguïstische en syntactische items.

Het taalleerproces bij anderstaligen blijft desalniettemin een onmetelijk groot studieveld, en daarom zou nader onderzoek over de productiviteit van de taal bij Franstalige CLIL- en niet-CLIL-leerders moeten uitwijzen of deze conclusie wel degelijk klopt

BIBLIOGRAFIE

- ‘Plus de 27.000 élèves en immersion linguistique en Fédération Wallonie-Bruxelles’, (14 mei 2014), in *L’Avenir*. Beschikbaar op https://www.lavenir.net/cnt/dmf20140514_004760300 (laatst geraadpleegd op 19.06.2019).
- Audring, J.** (2006). Pronominal Gender in Spoken Dutch. In: *Journal of Germanic Linguistics*, 18(2), pp. 85-116.
- Audring, J., & Booij, G.** (2009). Genus als probleemcategorie. In: *Taal & Tongval*, 22, pp.13-37.
- Beheydt, L.** (2013), *CLIL in Wallonië*. Beschikbaar op <https://www.kuleuven.be/samenwerking/avlnascholingen/archiefrecent/ns2013/clil3b> (laatst geraadpleegd op 19.06.2019).
- Beheydt, L.** (1991). Elementair Woordenboek Nederlands.
- Blom, E.** (2008). Articles, adjectives and age of onset: the acquisition of Dutch grammatical gender. In: *Second Language Research* 24(3), pp.297-331.
- Bol, G.W., & van Doornspeek, M.** (2014). Lexicale diversiteit bij eentalige en tweetalige kinderen met SLI: de maat D vergeleken met de TTR. In: *Stem-, spraak- en taalpathologie* 19, pp. 42-58.
- Boers, F., et al.** (2006). Formulaic sequence and perceived oral proficiency: putting a lexical approach to the test. In: *Language Teaching Research* 10(3), pp. 245-261.
- Brinkman, J.** (2006). *Cijfers spreken: opgavenboek: statistiek en methodologie voor het hoger onderwijs*. Wolters-Noordhoff. Beschikbaar op Marilyn. (2013). *Statistiek: Chi-kwadraattoets*, https://wetenschap.infonu.nl/wiskunde/120321-statistiek-chi-kwadraat-toets.html#bronnen_en_referenties (laatst geraadpleegd op 25.27.2019)
- Bulon, A.** (2019) A comparison of the phraseological lexicon of CLIL and NON-CLIL learners of Dutch or English in French-speaking Belgium: a longitudinal study Research seminar (UCL).
- Casares R.,** Universal Grammar is a Universal Grammar. 2014. Beschikbaar op <http://cogprints.org/9229/1/UGisug-20140411.pdf>
- Coyle, D.** (2002). Relevance of CLIL to the European Commission language learning objectives. In: *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission, pp. 26-27.
- Corbett, G.** (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S.P.** (1981). *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press.
- Cornips, L., & Hulk, A.** (2008). Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch. In: *Second Language Research*, 24(3), pp. 267-295.
- Dalton-Puffer, C.** (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In: *Werner Delanoy and Laurenz Volkmann, (eds.) Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, pp. 139-158.

- Dalton-Puffer, C.** (2010), *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement*. Beschikbaar op <http://archive.pfwb.be/99203RBEI154376?action=browse> (laatst geraadpleegd op 19.06.2019).
- De Vooy, C.G.N.** (1967). *Nederlandse Spraakkunst*. J.B. Wolters, Groningen.
- Donaldson, B.C.** (1987) *Dutch Reference Grammar*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Dumont, M.** (2017-2018), *Woordvolgorde bij CLIL- en niet-CLIL-leerders van het Nederlands: één pot nat? Vergelijkend onderzoek naar de beheersing van de PV2- en V-eind-regels bij (niet-)CLIL-leerders en bij moedertaalsprekers*. (Ongepubliceerde masterscriptie). Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Faculté de Philosophie, Arts et Lettres.
- Field, A.** Statistiek met SPSS. *SPSS output interpreteren & rapporteren*. Laatst geraadpleegd op <https://statistiekmetspss.nl/output-interpretatie-rapporteren/#stap1-interpreteren> (25.07.2019).
- Haeseryn, W.K.** et al. (2012). *De Elektronische ANS*. Het genus. Laatst geraadpleegd op <http://ans.ruhosting.nl/e-ans/03/03/01/body.html> (11.07.2019).
- Haeseryn, W.K.**, et al. (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Het genus.
- Hawkins, R., & Chan, C.** (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed functional features' hypothesis. In: *Second Language Research* 13(3), pp. 187-226.
- Herschensohn, J.** (2000) *The second time around: minimalism and L2 acquisition*. John Benjamin Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.
- Hilgsmann, P.** (1997). *Linguïstische aspecten en pedagogische implicaties van de tussentaal van Franstalige MO-leerders van het Nederlands*. Librairie Droz.
- Hilgsmann, P.**, et al. (2016). Posture verbs in French-speaking CLIL and non-CLIL learners of Dutch. In: *Eurosla 26 Conference*.
- Hilgsmann, P.**, et al. (2017). *Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: Linguistic, cognitive and educational perspectives*. In: *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 17(109), pp. 1-25.
- Hilgsmann, P.**, et al. (2019) Het Nederlands van Franstalige CLIL-leerders onder de taalkundige loop. In : *CLIL Connect Conference*.
- Kraaikamp, M.** (2012). The Semantics of the Dutch Gender System. In: *Journal of Germanic Linguistics*, 24(3), pp. 193-232.
- Kraaipamp, M.** (2010). *The Semantics of the Dutch Gender System*. Thesis in Taalkunde onder leiding van Prof. Dr. F. P. Weerman. Universiteit van Amsterdam.
- Lambert, C.** (2014-2015). *Onderzoek naar een vijftigtal het/de-substantieven met een bijzondere aandacht voor laagfrequente zelfstandige naamwoorden* (Ongepubliceerde masterscriptie). Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Faculté de Philosophie, Arts et Lettres.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J.M.** (2009). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. In: *ELT journal*, 64(4), pp. 367-375.

- Lorette, P., & Mettewie, L.** (2013). CLIL in Wallonië: Franstaligen leren graag Nederlands. In: *Levende Talen Magazine*, 100(7), pp. 26-29.
- Lyster, R.** (2016a). *Vers une approche intégrée en immersion*. Québec: Editions CEC.
- Sabourin, L., et al.** (2006). Transfer effects in learning a second language grammatical gender system. In: *Second Language Research* 22(1), pp. 1-29.
- Seegers, J.** Helpdesk IBM - SPSS Statistics. *Analyse Chikwadraattoets*. Laatste geraadpleegd op https://helpdeskspss.femplaza.nl/analyse/analyse_chikwadraattoets.html (25.07.2019).
- Spiridinova, N.** (2013-2014). *Problemen bij de tweedetaalverwerving van het Nederlands bij Russischtaligen. Een foutenanalyse*. Universiteit Gent. Faculteit Letteren en Wijsgebeerte.
- Unsworth, S.** (2008). Age and input in the acquisition of grammatical gender in Dutch. In: *Second Language Research*, 24 (3), pp.365-395.
- van Berkum, J.J.A.** (1996). *The psycholinguistics of grammatical gender: Studies in language comprehension and production*. Doctoral Dissertation, Max Planck Institute for Psycholinguistics. Nijmegen, Netherlands: Nijmegen University Press.
- Zabor, L.** (2011). Approaches to the Study of the Second Language Acquisition of English Articles. In: *Anglica Wratislaviensia*, 49, pp. 209-224.
- Dikke Van Dale Woordenboek* (online)
- Van Dale Pocket Woordenboek als tweede taal (NT2)*, nieuwe editie 2017, Utrecht, Woordenboeken Van Dale, 889p.

BIJLAGEN

De bijlagen (Excelformaat en PDFformaat) met de verschillende woordenlijsten (Lijst 1a/Lijst 1b tot en met Lijst 4a/Lijst 4b) zijn beschikbaar op de USB-stick geleverd met de gedrukte versie van de scriptie.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial