

Partikelonderwijs voor NT2-leerders?

Eigenlijk toch maar wel!

Maureen Krösschell

1064476

23-08-2021

Masterscriptie Nederlands als Tweede Taal: Docent en Expert

Prof. Dr. H. de Hoop

Dr. G. J. Mulder

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Samenvatting	3
Hoofdstuk 1: Inleiding	4
Hoofdstuk 2: Literatuuronderzoek	6
2.1 Wat zijn partikels?	6
2.2 Partikels en taalverwerving van het Nederlands	8
2.3 Partikels in het NT2-onderwijs	10
Hoofdstuk 3: De partikels <i>eigenlijk, toch, wel en maar</i>	13
3.1 <i>Eigenlijk</i>	13
3.2 <i>Toch</i>	16
3.3 <i>Wel</i>	18
3.4 <i>Maar</i>	22
3.5 <i>Wel, toch, maar en eigenlijk</i> samen	25
3.6 <i>Eigenlijk, toch, wel en maar</i> voor NT2-leerders	26
Hoofdstuk 4: De opzet van de les en de toetsing	28
4.1 Ontwerp van het onderzoek	28
4.2 Participanten	28
4.3 Inhoud van de les	28
4.4 Inhoud van de toetsing	30
Hoofdstuk 5: Resultaten	34
5.1 Uitslag van de toets	34
5.2 Reflectie op de les	37
Hoofdstuk 6: Conclusie en Discussie	39
Bibliografie	41
Bijlage 1: Lesplan	45
Bijlage 2: Oefeningen	48
Bijlage 3: Transcript Video's	53

Samenvatting

Deze scriptie heeft als doel te onderzoeken of NT2-leerders Nederlandse partikels beter begrijpen als ze hier gericht onderwijs over hebben gevolgd. Hiervoor is een les over de partikels *wel*, *maar*, *eigenlijk* en *toch* ontworpen en gegeven X een groep NT2-leerders met een lage leerbaarheid. Na het volgen van deze les kregen de cursisten een toets waarbij ze de partikels op een juiste manier moesten combineren met een bijbehorende context. Een andere groep NT2-cursisten met hetzelfde taalniveau maakte dezelfde toets, zonder de les te volgen. De hypothese was dat de cursisten die de les wel hadden gevolgd, betere resultaten zouden behalen op de toets dan de cursisten die de les niet hadden gevolgd. Dit bleek ook zo te zijn. Uit deze testresultaten en uit mijn eigen ervaringen als docent die de les gaf, kan de voorlopige conclusie worden getrokken dat NT2-cursisten partikels beter begrijpen als ze hier gericht onderwijs over hebben gekregen. Toch blijven de partikels, ook na de les, moeilijk voor NT2-cursisten. Daarom is vervolgonderzoek nodig waarin op grotere schaal wordt onderzocht op welke manier NT2-cursisten partikels het best aangeleerd kunnen krijgen.

Hoofdstuk 1: Inleiding

De Syrische vrouw uit mijn dorp waarmee ik regelmatig Nederlands oefen, vroeg mij een keer wanneer je het woord *hoor* kan gebruiken. Ze was toen bezig met een NT2-cursus op niveau A2, en kwam het woord vaak tegen in filmpjes op *YouTube*. Ze begreep alleen niet wat het betekende. Ik wilde haar een duidelijke uitleg geven, maar kwam niet verder dan het opsommen van enkele voorbeeldzinnen. Na een paar minuten doorvragen liet ze het rusten, maar ik zag dat ze niet tevreden was.

Partikels, zoals in dit geval het woord *hoor*, vormen een belangrijk onderdeel van de Nederlandse taal (Van der Wouden, 2006). Ikzelf ervoer het belang van partikels toen ik een tijdje in Schotland verbleef, en dus in het Engels moest converseren. In plaats van het vertrouwde *zeg maar, dus, toch* en *joh* moest ik me opeens redden met *like* of *yeah*, woorden die ik dan ook onnatuurlijk vaak gebruikte. Het werd me duidelijk dat Nederlandse partikels moeilijk te vertalen zijn. En, hoewel ik mijn vinger niet op de precieze betekenis van deze woorden kon leggen, voelde ik toch de behoefte om op een of andere manier mijn zinnen op te vullen met partikels. Partikels voegen namelijk een bepaald gevoel toe aan de een zin, of geven er net een andere draai aan. Dit kan voor mensen met een andere moedertaal die Nederlands leren natuurlijk erg gecompliceerd zijn. Zeker voor mensen met een lage leerbaarheid, dus mensen die weinig onderwijs hebben genoten, langzaam leren, en vaak analfabeet of andersalfabeet zijn, zou het een struikelblok kunnen vormen. In mijn scriptie wil ik daarom ingaan op de Nederlandse partikels en onderzoeken of gericht onderwijs over partikels deze NT2-leerders kan helpen de partikels te begrijpen.

Dit doe ik door een les te geven over partikels aan een klas NT2-cursisten. Deze cursisten volgen de les, en vullen daarna een toets in, waarbij ze het juiste partikel in een bepaalde context moeten plaatsen. Op deze manier kan ik onderzoeken wat de cursisten hebben opgestoken van de les. Een andere klas van hetzelfde niveau op dezelfde school is de controlegroep. Deze controlegroep volgt de les niet, maar maakt alleen de toets. Ik veronderstel dat de groep die de les heeft gevolgd de partikels beter beheerst, en daarom meer vragen goed beantwoordt op de toets dan de controlegroep.

De les en de toets gaan over vier partikels: *toch, maar, eigenlijk* en *wel*. Ik heb deze vier partikels vooral gekozen naar aanleiding van het onderzoek van Van Balen, Caspers en Van der Wouden (2010). Uit dat onderzoek komt namelijk naar voren dat *maar* en *wel* de makkelijkste partikels zijn voor NT2-leerders. *Toch* zou een van de twee moeilijkste partikels zijn. Ik kies er dus voor twee makkelijke en een moeilijk partikel te behandelen in mijn les, omdat dit voor een interessant contrast kan zorgen. *Eigenlijk* wordt in het artikel van Van Balen, Caspers en Van der Wouden (2010) niet genoemd, maar neem ik in navolging van Van Bergen en Hogeweg (2021) ook mee. *Eigenlijk* wordt, net als *toch*, ook als een moeilijk partikel beschouwd, omdat het gebruik ervan erg context-afhankelijk is (Westland et al., 2020).

De cursisten krijgen in de les veel voorbeeldsituaties aangeboden waarin de partikels worden gebruikt en oefenen zelf door middel van verschillende soorten opdrachten met deze woorden. De les is opgezet aan de hand van het veelgebruikte ABCD-model van Neuner (zie Van Kalsbeek, 2015). Het doel is dat de cursisten zich bewust worden van het bestaan van

partikels en ook leren in welke situaties ze die partikels kunnen gebruiken. In de opdrachten komen zowel luister- als leesvaardigheid en spreekvaardigheid aan bod.

De uitkomst van het onderzoek is dat de cursisten die de les hebben gevolgd, de toets inderdaad een stuk beter maken dan de cursisten die de les niet hebben gevolgd. Ook mijn eigen ervaring van het lesgeven is dat de cursisten gedurende de les beter inzicht kregen in het gebruik van *maar*, *wel*, *eigenlijk* en *toch*. Dit lijkt erop te wijzen dat een les over partikels NT2-cursisten helpt deze beter te begrijpen. Aan de andere kant blijkt één les over partikels niet genoeg te zijn, want de onderzoeksgroep beantwoordde alsnog veel vragen fout in de toets. Ook waren de individuele verschillen in die groep groot. Het lijkt erop dat sommige cursisten beduidend meer van de lessen hebben opgestoken dan andere.

Dit hele onderzoek is uitvoerig beschreven in deze scriptie. De scriptie heeft de volgende opzet. Eerst wordt in hoofdstuk 2 besproken wat partikels zijn, hoe ze gebruikt worden en welke verschillende soorten partikels men kan onderscheiden. Daarna volgt in hoofdstuk 3 een meer uitvoerige analyse van de vier partikels die centraal staan: *maar*, *eigenlijk*, *wel* en *toch*. Hoofdstuk 4 is een beschrijving en uitleg van de les en de toets. De inhoud daarvan is gebaseerd op de informatie uit hoofdstuk 2 en 3. In hoofdstuk 5 staan de resultaten van de toets en mijn persoonlijke ervaringen tijdens het geven van de les. Beide worden in dit hoofdstuk beschreven en geïnterpreteerd. In het laatste hoofdstuk worden de conclusies uit het onderzoek op een rijtje gezet. Ook worden er verschillende suggesties voor vervolgonderzoek genoemd die uit dit onderzoek naar voren komen.

Uiteindelijk heeft dit onderzoek, net als het andere onderzoek dat in deze scriptie wordt besproken, als doel te begrijpen hoe de Nederlandse taal in elkaar zit zodat andere mensen deze zo goed mogelijk kunnen leren. Taal opent immers de deur naar een cultuur, een maatschappij en onderlinge communicatie. Vooral zulke specifiek Nederlandse woordjes als partikels kunnen ervoor zorgen dat iemand kan klinken “zoals de rest”, maar ook zijn of haar eigen draai aan de taal te geven door te spelen met partikels. Door partikels kan je nuance geven aan de eigen zinnen, en nuances uit andermans zinnen oppikken. Daarom is het belangrijk dat partikels aandacht krijgen binnen het taalonderwijs, op een laagdrempelige manier en toegankelijk voor iedereen.

Hoofdstuk 2: Literatuuronderzoek

2.1 Wat zijn partikels?

Partikels kunnen worden begrepen als “woorden die geen bijdrage leveren aan de propositionele inhoud van een zin of uiting” (Foolen, 1993, p. 13). De propositionele inhoud van een zin is de inhoud van de zin. Partikels behoren niet tot de propositionele inhoud, maar laten zien hoe de zin geïnterpreteerd moet worden (Foolen, 1993; Van der Wouden en Caspers, 2010). Dit doen ze door bepaalde aspecten van de situatie waarin de uiting wordt gedaan uit te lichten. Partikels zijn deiktisch van karakter. Dit houdt in dat deze woorden alleen betekenis hebben als ze in de context van het moment van spreken worden begrepen. Vergelijk onderstaande zinnen ter illustratie (Foolen, 1993):

- (1) Kom maar binnen!
- (2) Je mag binnenkomen!

Zin (1) is meer met een specifieke context verbonden dan zin (2). Zin (1) kan worden uitgesproken in een context waarin de toehoorder misschien aan het wachten is tot de spreker zijn of haar toestemming geeft of waarin de spreker de toegesproken persoon wil aanmoedigen niet bang te zijn om binnen te komen. Zin (2) heeft minder de associatie met dergelijke veronderstellingen en kan ook indirect worden gebruikt (Foolen, 1993).

Naast het deiktische karakter, hebben partikels nog een paar andere opvallende kenmerken. Zo kunnen ze los voorkomen, maar worden ze ook vaak gecombineerd (Foolen, 1993). Daarnaast wordt een partikel vaak niet alleen in deze hoedanigheid gebruikt, maar kan het ook als bijwoord, voegwoord of iets anders fungeren. Dit fenomeen heet polyfunctionaliteit (Foolen, 1986).

Partikels kunnen op verschillende manieren worden onderverdeeld. Een van die manieren is om onderscheid te maken tussen focuspartikels en modale partikels (Foolen, 1993). Focuspartikels zijn “woorden [...] die een bepaald deel van de propositionele inhoud als focus hebben” (Foolen, 1993, p. 27). Als de focus en het focuspartikel uit elkaar in de zin staan, wordt dat aangeduid met de term *floating*. In pragmatisch opzicht worden focuspartikels gebruikt om een reactie te geven op wat de spreker verwacht of wenst te horen (Foolen, 1993). Een aparte categorie van focuspartikels, zijn tijdspartikels (Van der Wouden, 2002). Een voorbeeld daarvan is zin (3) (Van der Wouden, 2002).

- (3) Frans ging al om vier uur naar bed.

Al in zin (3) geeft een interpretatie aan van het feit dat Frans om vier uur naar bed ging. Het kan zijn dat Frans normaal later naar bed gaat, en dit dus een uitzonderlijk geval is. Het is ook mogelijk dat de spreker zelf vier uur een hele vroege tijd vindt om naar bed te gaan of dat dit een algemeen heersende mening is. Hoe dan ook, het tijdspartikel *al*, met als focus *om vier uur*, legt de nadruk op het tijdstip waarop de gebeurtenis van de zin plaatsvindt, maar is geen toevoeging aan de propositionele inhoud van de zin. Het slaat namelijk op de onderliggende aannames of de context waarin de zin wordt gezegd.

In tegenstelling tot focuspartikels hebben modale partikels betrekking op de hele uiting. Ze laten iets zien van de houding van de spreker ten opzichte van wat hij of zij zegt. Modale partikels kunnen op veel verschillende plekken in de zin staan. Deze partikels komen vooral veel voor in gesproken taal en worden beschouwd als informeel. Het gebruik ervan is enigszins ongrijpbaar, waardoor het lastig is om het begrip *modale partikels* precies te definiëren. Wellicht is dit ook de reden dat veel wetenschappers partikels die ze nergens anders onder kunnen brengen, vaak als modale partikels bestempelen (Foolen, 1993). Vier veelvoorkomende contextuele functies van modale partikels zijn de volgende (Foolen, 1986). Ten eerste kunnen modale partikels expressief van aard zijn. Ze tonen de irritatie of verbazing van de spreker.

(4) Nou, dat had je ook anders kunnen doen!

Nou in zin (4) is het modale partikel. Door dit woord toe te voegen, laat de spreker zien geïrriteerd te zijn. Zonder *nou* had de zin ook een suggestie of soort van advies kunnen zijn.

Ten tweede kunnen modale partikels uitdrukking geven aan de attitude van de spreker, vaak om beleefd of vriendelijk over te komen.

(5) Doet u mij maar een glaasje sap.

Maar in zin (5) zorgt dat de zin beleefder wordt. Zonder *maar* zou de zin dwingend en eisend klinken voor de toehoorder, terwijl de zin met *maar* een beleefd antwoord is op de vraag wat iemand wil drinken.

Daarnaast kunnen modale partikels een zin een connotatie van een vraag, een besluit of iets dergelijks geven. Dat is de illocutieve dimensie van modale partikels.

(6) Jij komt morgen naar ons, toch?

Zin (6) zou zonder het partikel *toch* een stellende zin zijn. Door *toch*, met een vragende intonatie in dit geval, toe te voegen, krijgt de zin een vragend karakter.

Tenslotte kan een modaal partikel connectief worden gebruikt. Dat wil zeggen dat het delen in de tekst aan elkaar verbindt (Foolen, 1986; 2010).

(7) a. Morgen ben ik vrij.

b. Kom dan gezellig bij ons op bezoek!

Dan in zin (7b) verbindt de twee zinnen aan elkaar. De spreker van zin (7a) heeft morgen blijkbaar tijd om iets te ondernemen, en de spreker van zin (7b) haakt daarop in door hem of haar uit te nodigen.

Over de indeling van partikels bestaan veel verschillende opvattingen. Zo gebruikt de ANS (Algemene Nederlandse Spraakkunst, 1997) de term *schakeringspartikels* voor modale partikels en plaatst ze samen met focuspartikels onder de overkoepelende term *oordeelspartikels*. *Oordeelspartikels* vallen dan weer, volgens de ANS, onder de bijwoorden. Van der Wouden (2006) onderscheidt naast modale partikels en focuspartikels nog een derde

groep partikels. Deze groep noemt hij *tekstpartikels*. *Tekstpartikels* laten zien hoe de toehoorder, volgens de spreker, zou moeten reageren (Van der Wouden, 2006), zoals in zin (8).

(8) Wat is het lekker weer hè!

In zin (8) laat *hè* zien dat de spreker verwacht dat de toehoorder het met hem of haar eens is. Door het partikel *hè* wordt de toehoorder al zachtjes in de richting van de mening van de spreker geduwd. De spreker verwacht geen uitgebreide analyse van het weer als reactie. Een instemmend knikje of korte bevestiging volstaat.

In vergelijking met teksten van eeuwen geleden, lijkt het gebruik van partikels in het Nederlands te zijn toegenomen (Van der Wouden en Caspers, 2010). Daarnaast verschilt het erg per periode welke partikels in de mode zijn. Dit geldt vooral voor combinaties van partikels (Van der Wouden en Caspers, 2010). Ook het onderzoek naar partikels is de laatste decennia gegroeid (Van der Wouden, 2020), maar er zijn nog steeds onduidelijkheden (Van der Wouden en Caspers, 2010). Zo zijn de beschrijvingen van de verschillende categorieën partikels nog altijd niet volledig. Hierdoor kan er geen uitsluitel worden gegeven over welke woorden wel als partikel kunnen worden bestempeld en welke niet. Ook is het nog geen uitgemaakte zaak of deze beschrijvingen vanuit pragmatische of semantische invalshoek moeten worden geformuleerd. Daarnaast hebben veel partikels verschillende betekenissen in verschillende contexten. De vraag is of al deze betekenissen te herleiden zijn naar één centrale betekenis, of dat de partikels meerdere betekenissen kunnen dragen, afhankelijk van de context (Van der Wouden en Caspers, 2010).

Zo kunnen we uit voorgaande concluderen dat partikels in het Nederlands complex zijn. Ze kunnen immers op verschillende manieren gedefinieerd en ingedeeld worden, zijn afhankelijk van de context, en het onderzoek naar partikels is nog in volle gang. Als partikels zo ingewikkeld zijn, lijkt het logisch te veronderstellen dat ze een barrière vormen voor mensen die de Nederlandse taal willen leren.

2.2 Partikels en taalverwerving van het Nederlands

Onderzoek wijst uit dat bovenstaande veronderstelling klopt. Zo lijken bijvoorbeeld Duitse studenten van het Nederlands moeite te hebben met partikels, terwijl het Duits net als het Nederlands een partikelrijke taal is (Wenzel, 2004). Dit volgt uit de analyse van informele gesprekken tussen Nederlandse studenten en studenten met Duits als moedertaal die Nederlands studeren. De Duitse leerders van het Nederlands gebruikten minder partikels dan Nederlandse moedertaalsprekers. Om zich toch, zonder partikels, op relationeel niveau te kunnen uiten, gebruikten de NVT-leerders gebaren en mimiek. Daarnaast bezigden ze vaste zinnestelsels zoals *ik denk* of *ik weet het niet precies* aan het begin of het eind van de zin overmatig. Wenzel (2004) stelt vast dat door het weinige partikelgebruik de spraak van de Duitstalige leerders de volgende kenmerken had: veel direct taalgebruik, expliciete oordelen, descriptieve en nuchtere taal, intensivering in plaats van emotionele betrokkenheid en veel op de spreker gerichte taal. Vergevoerde NVT-leerders, die vaak een tijdje in Nederlandstalig gebied hadden gewoond, bleken de belangrijke rol van partikels in het Nederlands wel door te hebben, maar ze lang niet altijd te gebruiken zoals Nederlandse moedertaalsprekers dit zouden doen. Veel van deze NVT-leerders gebruikten een paar specifieke partikels heel veel, in veel verschillende contexten, en

in vaste combinaties. Daarnaast speelde transfer duidelijk ook een grote rol bij de Duitse NTV-leerders. Sommige van hen gebruikten namelijk letterlijke Duitse woorden als *ja* en *doch* in hun Nederlandse zinnen. Ook zijn sommige veelgebruikte partikels Nederlands-Duitse cognaten (zoals *wel/wohl* en *alleen/allein*), waardoor de NVT-leerders het Nederlandse woord gebruikten op de manier zoals ze het Duitse woord dat erop lijkt zouden gebruiken (Wenzel, 2004).

Ook ander onderzoek ondersteunt de stelling dat partikels lastig zijn voor NT2-leerders. Zo hebben Van der Wouden en Caspers (2008) onderzoek gedaan naar partikelgebruik bij universitaire NT2-cursisten met een taalniveau dat rond A2 ligt. De partikels *toch*, *wel* en *zeker* stonden centraal. De participanten kregen een contextzin en daarna twee opties van zinnen die zouden kunnen volgen. De ene optie was een zin met het woord *toch*, *wel* of *zeker* zonder klemtoon (wat zij als modaal partikel bestempelen), en de andere optie was een zin met een van die woorden met klemtoon (wat zij als bijwoord beschouwen). De hypothese was dat NT2-leerders partikels in een modale context moeilijker zouden vinden dan in niet-modale context. Het bleek echter dat de NT2-leerders moeite hadden met alle partikels, zowel in modale als in niet-modale context. Alleen het partikel *wel* in de niet-modale context was een uitzondering. Dit partikel werd door het overgrote deel van de participanten met de juiste context gecombineerd (Van der Wouden en Caspers, 2008).

Er zijn verschillende redenen waarom partikels zo moeilijk aan te leren en te begrijpen zijn voor leerders van het Nederlands. Ten eerste blijft het een onduidelijke groep woorden, die lastig uit te leggen is, zoals uit de vorige paragraaf al bleek. Ten tweede worden partikels gauw over het hoofd gezien. De meeste partikels zijn onbeklemtoond en optioneel, waardoor ze niet veel aandacht van de hoorder opeisen. Daarnaast geven partikels vaak een non-verbale, impliciete boodschap weer. Dit soort nuances zijn lastig om concreet uit te leggen. Tenslotte is het vele partikelgebruik in het Nederlandse uitzonderlijk. De meeste talen, zoals het Engels, kennen niet zo'n wijdverspreid gebruik van partikels als het Nederlands (Foolen, 1986; Wenzel, 2004).

Hoewel partikels in het algemeen dus moeilijk zijn voor NT2-leerders, lijkt het erop dat sommige partikels makkelijker zijn dan andere. De volgorde van verwerving van partikels door NT2-leerders is onderzocht door Van Balen, Caspers en Van der Wouden (2010). Hun onderzoek is gebaseerd op zes semigestructureerde interviews met Spaanse NT2-leerders van verschillende niveaus. Deze interviews zijn geanalyseerd op het punt van partikelgebruik, waarbij de partikels *alleen*, *dan*, *dus*, *eens*, *even*, *maar*, *misschien*, *nog*, *n(o)u*, *ook*, *pas*, *soms*, *toch*, *wel* en *zeker* zijn meegenomen. Deze selectie lag van tevoren al vast. In het tabel hieronder is het partikelgebruik van de participanten in kaart gebracht (Van Balen et al., 2010: 37).

Tabel 1: partikelgebruik NT2-leerders met Spaans als moedertaal

gebruikte modale partikels										
spreker 1	maar									
spreker 2	maar	wel								
spreker 4	maar		dan	dus						
spreker 6	maar	wel	dan	dus	nu/nou	nog				
spreker 5	maar	wel	dan	dus	nu/nou	nog	even	ook	eens	
spreker 3	maar	wel	dan	dus	nu/nou		even	ook	eens	toch misschien

Van Balen, Caspers en Van der Wouden (2010: 37)

De sprekers staan in deze tabel op volgorde van aantal partikels dat ze hebben gebruikt. Spreker 1 heeft de minste partikels gebruikt, en spreker 3 de meeste. Voor het onderzoek was al vastgesteld dat sprekers 1 en 2 het laagste niveau van taalbeheersing bezaten en sprekers 3 en 5 het hoogste. Sprekers 4 en 6 zaten hier tussenin. Dit betekent dat de groep met het laagste niveau de minste partikels heeft gebruikt en de groep met het hoogste niveau het meeste. De groep die qua niveau tussen de andere twee groepen in zit, zit ook qua partikelgebruik in het midden. De resultaten suggereren dus dat hoe hoger het niveau van taalvaardigheid van de NT2-leerder is, hoe meer modale partikels de spreker gebruikt. Ook laat tabel 1 zien dat de verscheidenheid van partikels hoger wordt naarmate het niveau van de spreker hoger is. Daarnaast lijken modale partikels een vaste verwervings-volgorde te hebben. *Maar* lijkt het ‘makkelijkste’ partikel en *toch* en *misschien* lijken de ‘moeilijkste’. De partikels die het meest gebruikt worden door de NT2-leerders zijn *maar*, *wel* en *dan*, waarvan *wel* het meest gebruikte partikel is. Dit partikels wordt echter niet door iedereen gebruikt, terwijl *maar* wel door alle participanten wordt gebruikt. Het vele gebruik van *maar* en *wel* in dit onderzoek sluit aan bij de conclusie van Wenzel (2004) dat sommige NT2-leerders een paar specifieke partikels overmatig gebruiken. *Maar* wordt door moedertaalsprekers namelijk minder gebruikt. Voor moedertaalsprekers zijn *dan*, *eens* en *dus* de partikels die het meest worden gebruikt (Kulvejtova, 2003, aangehaald in Van Balen, Caspers en Van der Wouden, 2010).

Partikels zijn dus moeilijk voor NT2-leerders, en het gebruik ervan hangt samen met het taalniveau van de NT2-leerder. Dit roept de vraag op hoe zo’n heikel onderwerp wordt behandeld in het NT2-onderwijs, en op welk niveau de cursisten expliciet met partikels te maken krijgen.

2.3 Partikels in het NT2-onderwijs

Het korte antwoord op bovenstaande vraag is dat in veel lesmethoden voor NT2-onderwijs partikels niet of nauwelijks als zodanig aan bod komen. Ze maken in verschillende methoden wel onderdeel uit van het taalaanbod, maar worden niet expliciet uitgelegd. Een van die methodes is *Taalriedels* (Deen en Van Veen, 1994), een lesmethode die gericht is op het inslijten van taalroutines. In deze taalroutines komen regelmatig partikels voor (uit Foolen, 2010). Ook in *Code 1* (Boers et al., 2004) is dit het geval (uit Foolen, 2010). In het grammaticaboek *Nederlandse grammatica voor anderstaligen* (Fontein en Pescher-ter Meer, 2016) wordt wel expliciet aandacht gegeven aan de partikels *maar*, *toch*, *eens* en *even* in combinatie met een imperatief (uit Foolen, 2010). Deze partikels, los of gecombineerd, worden genoemd als manieren “om de imperatief minder direct en wat vriendelijker te maken” (Fontein en Pescher-ter Meer, 2016: 121). Een uitleg met dezelfde strekking staat ook in het Engelstalige hulpboek bij het eerste deel van de lesmethode *Help!* (Ham et al., 2007). In deze methode, waarvan in de inleiding het communicatieve karakter duidelijk wordt, komen vanaf het begin af aan veel partikels voor. De partikels zijn te vinden in de dialogen die aan het begin van elk hoofdstuk staan. Hoe verder in het boek, hoe meer partikels worden gebruikt. Echter, los van de vele en rijke input, is er in *Help!* geen expliciete uitleg van partikels te vinden. Ook oefeningen die gericht zijn op partikelgebruik ontbreken grotendeels (uit Foolen, 2010). Het is daarom aannemelijk dat de cursisten de partikels vaak zullen negeren. Op receptief niveau zijn partikels immers vaak niet noodzakelijk om de strekking van een taaluiting te begrijpen, en de

cursisten zullen eerst moeten weten waar partikels toe dienen alvorens ze deze effectief kunnen gebruiken (Foolen, 2010).

Een methode waarin partikels explicieter onder de aandacht worden gebracht is de online cursus *Dutchies to be – Learn Dutch with Kim*. De cursus bevat een filmpje over de woorden *wel*, *nog* en *toch*, en een filmpje over *nou*, *gewoon*, *lekker*, *leuk*, *maar* en *even*. In deze filmpjes worden veel voorbeelden gegeven van dagelijkse situaties waarin de woorden worden gebruikt en worden verschillende toepassingen van deze woorden uitgelegd. (Dutchies to be, 2020). Daarnaast komen partikels enigszins aan bod in *Klare Taal* (Van der Toorn-Schutte, 2006), een boek met basisgrammatica voor NT2-leerders. De term *partikel* wordt niet genoemd, maar veel bijwoorden die worden behandeld in het boek kunnen wel als partikel worden beschouwd. Bijwoorden van modaliteit krijgen bijvoorbeeld een aparte paragraaf toebedeeld. Ook *slechts*, *alleen*, *enkel*, *alleen maar* en *maar* worden in een eigen paragraaf besproken, waarin vooral *maar* vaak wordt genoemd. Er staan veel verschillende voorbeeldzinnen en toepassingen van dit woord in het boek. Ook wordt er opgemerkt dat *maar* soms “vrijwel betekenisloos” is, maar wel noodzakelijk in sommige zinnen (Van der Toorn-Schutte, 2006, p. 190). Al met al ontstaat zo het beeld dat partikels niet systematisch worden genegeerd in het NT2-onderwijs, maar ook niet als aparte groep worden geoefend en aangeleerd, en al helemaal niet met gebruik van het begrip *partikel*.

Een belangrijk begrip in de grotere context van partikelonderwijs is ‘FonF’. Dit concept, voluit ‘Focus on Form’, vormt een uitgangspunt van het moderne grammaticaonderwijs. Het houdt in dat er in het onderwijs een koppeling wordt gemaakt tussen de vorm en het gebruik van een taalelement. Centraal in de les staat een betekenisvolle taaktaal, waarbij voor de voltooiing daarvan gebruik moet worden gemaakt van een bepaald grammaticaal element. De leerders oefenen dus niet “kaal” met de grammatica, maar door middel van oefeningen die zijn ingebed in een context (Kuiken, 2015). Voor het aanleren van partikels is dit een belangrijk punt, omdat de functie van een partikel afhangt van de context waarin deze wordt gebruikt (Foolen, 1993). ‘FonF’ is onderdeel van de grotere beweging binnen het NT2-onderwijs die bekend staat als de communicatieve benadering. Binnen deze aanpak staat het doel van de taal voorop: communicatie. Communicatieve routines en taalhandelingen vormen de kern van de lesinhoud. Binnen deze aanpak wordt vaak het ABCD-model van Neuner als uitgangspunt voor de les gebruikt (Van Kalsbeek, 2015).

Terugkomend op de ‘FonF’-aanpak is het voor deze manier van onderwijs essentieel dat de leerders zich op een zo natuurlijk mogelijke manier bewust worden van een grammaticale vorm (Kuiken, 2015). Het belang hiervan is door Schmidt (2001) in zijn *noticing hypothesis* beschreven. Hij stelt dat leerders zich bewust moeten zijn van een bepaalde grammaticale vorm voor ze deze daadwerkelijk kunnen leren (Schmidt, 2001). Er moet dus aandacht worden gevestigd op een grammaticaal element en juist dat vormt een probleem bij het leren van partikels. Deze worden immers vaak over het hoofd gezien (Foolen, 1986). Door middel van hersenscans is aangetoond dat luisteraars zich meer op inhoudswoorden dan op functiewoorden richten als ze naar iemand luisteren, en partikels zijn functiewoorden. Hier ligt dus een uitdaging voor het NT2-onderwijs op het gebied van partikels (Wenzel, 2004).

Het onderzoek dat in deze scriptie wordt beschreven kan hopelijk een bijdrage leveren aan het aanpakken van deze uitdaging. Uit bovenstaand hoofdstuk is gebleken dat partikels belangrijk zijn in de Nederlandse taal en moeilijk zijn voor NT2-leerders. Toch komen ze niet

of nauwelijks als zodanig aan bod in het NT2-onderwijs. Om dit te veranderen, moet eerst duidelijk worden of het nuttig is voor NT2-leerders om gericht les te krijgen over partikels. Dat zal in deze scriptie op kleine schaal worden onderzocht, doordat NT2-cursisten een les volgen over partikels. De partikels die voor die les geselecteerd zijn, zijn *maar*, *wel*, *toch* en *eigenlijk*. Het volgende hoofdstuk gaat specifiek in op deze vier partikels.

Hoofdstuk 3: De partikels *eigenlijk*, *toch*, *wel* en *maar*

De partikels *eigenlijk*, *toch*, *maar* en *wel* staan centraal in de les die de NT2-leerders in dit onderzoek gaan volgen. Dit hoofdstuk gaat over deze vier partikels. Gemeenschappelijk hebben de partikels dat ze op veel verschillende manieren en in veel verschillende contexten kunnen worden gebruikt. De partikels kunnen daarom geanalyseerd worden vanuit één overkoepelend aspect waar elk gebruik van het partikel naar terug te leiden is, of vanuit de verscheidenheid aan situaties en voorbeelden waarin het partikel wordt gebruikt. Als de partikels slechts vanuit één overkoepelend aspect worden bekeken, lopen ze het gevaar te worden gereduceerd tot een abstracte en nietszeggende betekenis. Aan de andere kant, een analyse van de partikels vanuit een scala aan voorbeelden, kan leiden tot een lange opsomming van voorbeeldzinnen waaruit niks kan worden afgeleid. Onderstaand hoofdstuk geeft de stand van onderzoek naar deze partikels weer, en heeft als doel een analyse van de partikels te realiseren die het midden houdt tussen de twee manieren van aanpak. Dat leidt tot een pragmatisch overzicht van het gebruik van *wel*, *maar*, *eigenlijk* en *toch*, dat bruikbaar is voor het ontwerpen van de les en de toets over deze partikels.

3.1 Eigenlijk

In de loop van de jaren zijn de woorden *eigenlijk* in het Nederlands en cognaten ervan in andere talen op verschillende manieren geanalyseerd. Zo is *eigentlich* volgens Schmitz (2008) een *default marker*. Dit houdt in dat *eigentlich* geen betrekking heeft op de woordelijke inhoud van de zin, maar op de achterliggende aanname. Deze achterliggende aanname (*default*) wordt door *eigentlich* ontkracht. Deze uitleg van *eigentlich* komt voort uit het volgende experiment: 26 moedertaalsprekers en 16 niet-moedertaalsprekers van het Duits kregen een korte dialoog te lezen met daarna een meerkeuzevraag. De dialoog zag er als volgt uit:

- (1) a. Kommst Du mit Essen? ‘Kom je mee eten?’
 - b. 1. Ich muss meinen Artikel fertig schreiben. ‘Ik moet mijn artikel afschrijven.’
 2. Eigentlich muss ich meinen Artikel fertig schreiben. ‘Eigenlijk moet ik mijn artikel afschrijven.’

De deelnemers moesten na het lezen van deze dialoog aangeven of zij dachten dat persoon B mee zou gaan eten met persoon A. Ze hadden vier opties: persoon B gaat mee, persoon B gaat waarschijnlijk mee, persoon B gaat niet mee en persoon B gaat waarschijnlijk niet mee. Uit dit experiment kwam dat bijna alle deelnemers dachten dat als B antwoord 1 zou geven, persoon B niet, of waarschijnlijk niet, mee zou gaan eten met A. Echter, als B antwoord 2 zou geven, gaf twee derde van de deelnemers aan te denken dat B waarschijnlijk wél mee zou gaan eten met A. Aangezien de aanwezigheid van *eigentlich* het enige verschil tussen antwoord 1 en 2 is, kan dit verschil in verwachting alleen verklaard worden door de betekenis van *eigentlich*.

De deelnemers veronderstellen dat iemand die nog een artikel moet schrijven, niet kan komen eten. In de eerste zin zonder *eigentlich* blijft deze veronderstelling staan en is dus de conclusie van veel deelnemers dat persoon B niet mee gaat met persoon A. In de tweede zin blokkeert *eigentlich* de onderliggende aanname. Nu die onderliggende aanname door toedoen

van *eigentlich* niet meer geldt, geldt ook de conclusie dat persoon B niet mee kan komen eten niet meer. Dat betekent dat beide opties nog open zijn. Echter, veel deelnemers trekken de conclusie dat persoon B (waarschijnlijk) wel mee gaat. Anders had hij of zij het woord *eigentlich* immers niet toe hoeven te voegen (Schmitz, 2008).

Met het woord *eigentlich* toont de spreker zich dus bewust van de aannames, of daaruit voortvloeiende verwachtingen, van de hoorder. Zoals Eckhardt (2009) het omschrijft: *eigentlich* geeft aan dat de propositie daadwerkelijk gebeurt of plaatsvindt, hoewel het lijkt alsof het contrasterende van de propositie gebeurt of plaatsvindt. Er bestaan echter verschillende opvattingen over hoe die verwachtingen van de hoorder tot stand zijn gekomen. Schmitz (2008) stelt dat de verwachting van de hoorder volgt uit de uitgesproken zin zonder *eigentlich*. Dus, een zin met het woord *eigentlich* roept een verwachting op, die het vervolgens zelf weer blokkeert doordat het woord *eigentlich* in de zin staat. Van Bergen et al. (2011) stellen echter dat het woord *eigentlich* een verwachting blokkeert die al op zichzelf bestaat en al dan niet duidelijk wordt uit de context.

De vraag is nu in hoeverre *eigentlich* vergelijkbaar is met het Nederlandse *eigenlijk*. Van Bergen et al. (2011) stellen dat *eigentlich* en *eigenlijk* veel overeenkomsten, maar ook een paar verschillen hebben. Ten eerste kan *eigentlich* in het Duits ook op zo'n manier gebruikt worden dat het in het Nederlands beter te vertalen is met *echt* of *daadwerkelijk*. Twee voorbeeldzinnen uit Schmitz en Schröder (2004), met dezelfde woorden maar een andere intonatie en daardoor betekenis, laten dat duidelijk zien:

(2) Wie heisst du eigentlich?

(3) Wie heisst du EIGENTLICH? (klemtoon op woord in hoofdletters)

Zin (2) zou in het Nederlands zonder problemen letterlijk kunnen worden vertaald met:

(4) Hoe heet je eigenlijk?

Voor zin (3) kan echter beter de vertaling *echt* worden gebruikt voor *eigentlich*:

(5) Hoe heet je ECHT?

Daarnaast kennen zowel het Duits als het Nederlands een gebruik van *eigentlich/eigenlijk* in de *pensive use* (Eckhardt, 2009). Een voorbeeld daarvan is de volgende zin (van Bergen et al., 2011):

(6) Peter ist eigentlich eine netter Kerl.

Eigentlich laat zien dat de spreker Peter in eerste instantie niet zo aardig leek te vinden, maar hem bij nader inzien toch wel mag. Dit is een voorbeeld van *eigentlich* in de *pensive use*, omdat *eigentlich* laat zien dat de spreker van mening veranderd is. De letterlijke Nederlandse vertaling klinkt echter niet natuurlijk (Van Bergen et al., 2011):

(7) *Peter is eigenlijk een aardige vent.

Dat komt omdat *eigenlijk* in de *pensive use* in het Nederlands niet op een natuurlijke manier met graduele adjectieven kan worden gecombineerd. *Eigenlijk* kan in dat geval wel op een natuurlijke wijze gebruikt worden als er ook andere partikels, een dubbele ontkenning, of woorden die gradatie aangeven, in de zin staan (Van Bergen et al., 2011). De volgende zinnen zijn dus wel natuurlijk (Van Bergen et al., 2011):

- (8) Peter is eigenlijk best een aardige vent.
- (9) Peter is eigenlijk geen onaardige vent.
- (10) Peter is eigenlijk een hartstikke aardige vent.

In deze zinnen past *eigenlijk* wel, omdat het contrast van de uiting in zin (8), (9) en (10) veel duidelijker naar voren komt dan in zin (7). Dit contrastieve aspect is karakteriserend voor *eigenlijk*. Zoals eerder genoemd wordt *eigenlijk* immers gebruikt wanneer de spreker iets zegt waarvan hij of zij verwacht dat het tegen de verwachting of aanname van de toehoorder ingaat. Een belangrijk aspect dat daarbij hoort, is dat *eigenlijk* aangeeft dat de spreker de verwachting of aanname van de toehoorder begrijpt. Hij of zij onderstreept dat dit het meest logisch is, maar dat de spreker over meer informatie bezit en daarom weet dat het anders zit. Op deze manier heeft *eigenlijk* een begrijpende ondertoon en dat aspect zorgt ervoor dat *eigenlijk* een verzachtende werking heeft (Van Bergen et al., 2011).

Uit bovenstaande komt dus naar voren dat *eigenlijk* contrasteert met een verwachting of een aanname die de spreker denkt dat de hoorder logischerwijs heeft. Concreet kan *eigenlijk* op drie verschillende niveaus worden gebruikt: het nominale niveau, het propositionele niveau en het illocutieve niveau. Op het propositionele niveau is het bereik van *eigenlijk* de hele zin, op het nominale niveau een nomen, en op het illocutieve niveau het feit dat de zin is uitgesproken. [niet zo duidelijk] Hieronder volgen ter verduidelijking zinnen (11), (12) en (13), uit Van Bergen et al. (2011):

- (11) Mijn eigenlijke einddatum was zestien januari.

In deze zin wordt *eigenlijk* op nominaal niveau gebruikt, omdat het een bijvoeglijk naamwoord is en dus betrekking heeft op een nomen. Omdat een bijvoeglijk naamwoord in geen geval als een partikel kan worden gezien, laten we dit gebruik van *eigenlijk* verder buiten beschouwing in dit onderzoek.

- (12) Ik heet eigenlijk Erik.

Stel, zin (12) wordt uitgesproken door de een spreker die door iedereen Rik wordt genoemd, hoewel zijn echte naam Erik is. Wanneer de spreker op een feestje met iemand in gesprek raakt, verwacht hij dat deze persoon zal denken dat hij Rik heet. Dat is immers de naam waarmee hij door iedereen wordt aangesproken. De spreker wil zijn gesprekspartner vertellen dat hij geen Rik heet, en tegelijkertijd zijn echte naam kenbaar maken. Daarom spreekt hij zin (11) uit. Dit is een voorbeeld van *eigenlijk* op propositioneel niveau, omdat *eigenlijk* de propositionele inhoud van de aanname van de toehoorder weerlegt. Het is echter helemaal niet zeker dat de

toehoorder ook daadwerkelijk aangenomen heeft dat de spreker Rik heet. De spreker denkt wel dat de toehoorder deze aanname heeft, en laat dat met *eigenlijk* blijken (Van Bergen et al, 2011).

(13) Hoe laat is het eigenlijk?

In zin (13) wordt *eigenlijk* op het illocutieve niveau gebruikt. De spreker weerlegt hier namelijk niet een inhoudelijke verwachting, maar de verwachting dat deze vraag niet gesteld wordt in de context. Een mogelijke context is een sociale bijeenkomst waar spreker het erg naar zijn zin heeft. De vooronderstelling van de spreker, die hij ook aan de hoorder toeschrijft, is dat men zich niet druk maakt om de tijd als het gezellig is. *Eigenlijk* markeert hier dus het feit dat men deze vraag niet zou verwachten (Van Bergen et al., 2011). Het partikel kan in dergelijke situaties beleefdheid of vriendelijkheid uitdrukken (Schmitz en Schröder, 2004).

De conclusie is dus dat *eigenlijk* een contrast aangeeft met hetgeen de spreker denkt dat de toehoorder verwacht of aanneemt. De spreker laat met *eigenlijk* merken dat hij of zij de vooronderstelling of verwachting van de toehoorder begrijpt. Het contrast waar *eigenlijk* aan refereert kan op zowel propositioneel als illocutief niveau bestaan.

3.2 Toch

Net als *eigenlijk* kan het partikel *toch* op allerlei, op het eerste gezicht zeer verschillende, manieren worden gebruikt. Vergelijk bijvoorbeeld onderstaande zinnen:

(14) Wat is het eten toch lekker hier!

(15) Ik doe het morgenochtend wel, want ik ben toch altijd vroeg wakker!

(16) Ik heb toch een jurk aangetrokken naar de bruiloft.

(17) Jij komt morgen ook, toch?

In elk van deze zinnen wordt *toch* op een andere manier gebruikt. Daarbij zijn er nog heel veel andere voorbeelden te verzinnen waarbij de interpretatie van het partikel net anders is. Voor de interpretatie maakt het een groot verschil of *toch* beklemtoond of onbeklemtoond is. Het beklemtoonde *toch* heeft vaker een duidelijke betekenis dan het onbeklemtoonde *toch*. *Toch* met klemtoon heeft vaak de betekenis van *desondanks* of *desalniettemin*. Dit zijn de definities die je in het woordenboek vindt. *Toch* zonder klemtoon is vaak minder duidelijk te definiëren. Een gemeenschappelijk aspect van zowel beklemtoond als onbeklemtoond *toch*, is dat *toch* volharding uitdrukt in de houding van de spreker (Elffers, 1992).

Toegepast op de voorbeeldzinnen roept deze analyse echter wat vragen op. In zin (16), bijvoorbeeld, kan *toch* zowel volhardend als toegevend worden opgevat. De spreker wilde wellicht in eerste instantie al een jurk aan doen, maar overwoog misschien, door druk van buitenaf of eigen twijfel, een broek te dragen. In dat geval drukt *toch* inderdaad persistentie uit: de spreker is bij het eigen standpunt gebleven. Het beklemtoonde *toch* zou volgens zo'n interpretatie vervangen kunnen worden door *desondanks* of *desalniettemin*. Het kan echter ook juist zo zijn dat de spreker zelf een broek aan wilde doen, maar onder druk van andere mensen of factoren, een jurk aan heeft gedaan. In dat geval lijkt *toch* het tegenovergestelde van persistentie weer te geven. In zin (15) betekent *toch* iets in de trant van *hoe dan ook* (Elffers, 1992). In deze zin is ook een bepaalde volharding van de spreker te vinden. De spreker staat

immers sowieso vroeg op, wat de omstandigheden ook zijn. *Toch* komt ook veel voor in vragen om bevestiging, zoals in zin (17). In dat geval is er geen volharding bij de spreker te bespeuren. Hetzelfde geldt voor zin (14), waar eerder een lichte verrassing uitsprekt. In deze zin is *toch* onbeklemtoond, en lijkt het woord nauwelijks betekenis te hebben. De spreker wil gewoon zeggen dat het eten erg lekker is in een bepaalde eetgelegenheid. Echter, de zin met *toch* heeft niet precies dezelfde connotatie als dezelfde zin zonder *toch*. Er spreekt iets van tegenstelling uit *toch* in deze zin, alsof de spreker ervoor iets heeft gedacht als “ik lijk het elke keer te vergeten”.

Dit tegenstellende aspect is niet uniek voor *toch*. Qua betekenis en gebruik is *toch* vergelijkbaar met het Nederlandse partikel *wel* en het Duitse partikel *doch*. Een belangrijk concept in deze vergelijking is die van *common ground*, dat wil zeggen de consensus, of gemeenschappelijke vooronderstelling, van de gesprekspartners (Hogeweg et al., 2011). *Toch* geeft in veel toepassingen een bepaalde verhouding met de *common ground* aan (Zeevat en Karagjosova, 2007). Hogeweg et al. (2011) stellen dat *toch*, net als het Duitse *doch*, aangeeft dat de taaluiting verschilt van de *common ground*. Het laat dus een tegenstrijdigheid zien met hetgeen waar de spreker en hoorder het al over eens waren, of hetgeen waar ze beiden vanuit gingen.

Net als Ellfers (1992) en Zeevat en Karagjosova (2007) zien Hogeweg et al. (2011) een groot verschil tussen *toch* met klemtoon en *toch* zonder klemtoon. Waar Ellfers (1992) echter het aspect van persistentie als overkoepelend kenmerk van beide vormen van *toch* ziet, zien zij bovengenoemd aspect van tegenstelling met de *common ground* als overkoepelend kenmerk. Het verschil is dat een beklemtoond *toch* betrekking heeft op de inhoud van de taaluiting en een onbeklemtoond *toch* op het feit dat de taaluiting wordt uitgesproken. Dit is het illocutieve aspect van het partikel: het feit dat het wordt gezegd, contrasteert met de *common ground*. Als voorbeeldzin noemen Hogeweg et al. (2011: 58) de volgende zin met bijbehorende context:

Kelly praat met haar moeder over een oud-klasgenoot die ze vorige week zag. Ze kan alleen even niet op de naam komen, en zegt:

(18) Hoe heette hij toch?

Toch geeft in zin (18) aan dat het tegen de verwachting is dat de vraag wordt gesteld. Kelly weet dat zij de naam van de oud-klasgenoot hoort te kennen; daar gaan zowel zij als haar moeder van uit en dat is dus de *common ground*. Ze weet de naam alleen op het moment niet en vraagt er daarom naar. Het feit dat ze erom moet vragen gaat in tegen de *common ground*. De spreker van een onbeklemtoond *toch*, Kelly in dit geval, herinnert zichzelf en de toehoorder, haar moeder, als het ware aan de *common ground*. Hetzelfde geldt overigens voor zin (17). Het feit dat de toehoorder morgen komt is al deel van de *common ground*. De spreker vraagt bevestiging, maar dat zou niet nodig hoeven zijn omdat de informatie al onderdeel van de *common ground* is, en daarom vormt de zin op illocutief niveau een contrast met de *common ground*. *Toch* met klemtoon, zoals in zin (16), vormt daarentegen inhoudelijk een contrast met de *common ground*.

Toch komt ook veel voor in combinatie met een imperatief, zoals bijvoorbeeld in onderstaande zin en context (Hogeweg et al., 2011):

Carolyn vraagt onophoudelijk aan haar moeder om chocolade. Haar moeder is aan de telefoon, en schreeuwt naar haar:

(19) Houd toch op!

Toch met een imperatief, zoals in zin (19), heeft hetzelfde kenmerk als de andere manieren van gebruik van *toch*: het vormt een contrast met de *common ground*, omdat de taaluiting eigenlijk niet had hoeven worden uitgesproken. Het is immers vooraf al duidelijk wat de spreker wil als hij of zij een imperatief in combinatie met *toch* gebruikt. In dit geval was het na één keer vragen al duidelijk dat Carolyn geen chocolade krijgt van haar moeder. Dit weten Carolyn en haar moeder allebei. Het feit dat de moeder van Carolyn dit alsnog expliciet moet zeggen, staat dus in contrast met het feit dat ‘Carolyn krijgt geen chocolade’ al onderdeel was van de *common ground* (Hogeweg et al., 2011).

Toch is dus soms een partikel dat volharding aangeeft. Een situatie gebeurt, of een spreker zegt iets, ondanks dat het in eerste instantie leek alsof dit niet zou gebeuren of gezegd zou worden. Volharding als karakteriserend element van *toch* lijkt echter niet in alle situaties even toepasselijk. De notie van *common ground* helpt bij een meer omvattende analyse van *toch*: *toch* als markeerder van contrast met de *common ground*.

3.3 Wel

Ook *wel* is moeilijk in één definitie te vatten door de vele toepassingen van het woord. Een overkoepelend kenmerk, volgens Hogeweg (2009), is dat *wel* in elke zin een ontkenning van een voorafgaande ontkenning markeert. Het verschilt per geval hoe expliciet de eerste ontkenning vermeld is en ook hoe duidelijk het woord *wel* dit ontkent. Hogeweg (2009) onderscheidt verschillende contexten waarin dit partikel wordt gebruikt. Ze staan hier onder, met voorbeeldzinnen, in volgorde van het ‘sterkste’ gebruik van *wel* tot het ‘zwakste’. De voorbeelden zijn overgenomen van of gebaseerd op Hogeweg (2009):

- Corrigerend *wel*

In dit geval wordt *wel* gebruikt om expliciet een negatief statement te ontcrachten. Dit negatieve statement is in dit geval ook expliciet genoemd.

(20) a. Ik wilde gisteren langskomen, maar je was niet thuis!

b. Ik was gisteren wel thuis!

In (20a) stelt de spreker expliciet dat de toehoorder niet thuis was. Deze reageert daarop en corrigeert de uitspraak expliciet in (20b).

- *Wel* als indicator van expliciet contrast

Wel kan worden gebruikt om expliciet aan te geven dat twee zaken met elkaar contrasteren.

(21) In Warschau is de situatie niet zo erg. In het zuiden van Polen is de toestand wel zorgelijk.

De situatie in Warschau wordt door de spreker expliciet aangemerkt als *niet zo erg*. In het zuiden van Polen, daarentegen, zegt de spreker expliciet dat de situatie *zorgelijk* is. *Wel* markeert dit contrast tussen Warschau en het zuiden van Polen.

- *Wel* als indicator van een impliciet contrast

Wel markeert in dergelijk zinnen een contrast met een vooronderstelling die uitgaat van de vorige zin(nen). Het toont dus impliciete inconsequentie aan.

(22) Ik ben erg ontevreden over mijn paper. Het betoog is slecht geschreven, en het paper is veel te kort. Ik heb wel best veel bronnen.

Op basis van de eerste twee zinnen uit voorbeeld (22), zou de toehoorder kunnen opmaken dat de spreker alles aan dit paper heeft verpest, en dus ook niet genoeg bronnen heeft gebruikt. Deze negatieve vooronderstelling wordt ontkracht door het woord *wel* in de laatste zin.

- Geruststellend *wel*

De spreker gebruikt *wel* om de toehoorder gerust te stellen. In dit geval maakt de toehoorder impliciet duidelijk dat hij of zij vreest dat een bepaalde situatie niet zal gebeuren. De spreker vangt dit signaal op, hoewel het dus niet per se als een logische gevolgtrekking uit de voorafgaande zinnen volgt, en gebruikt het woord *wel* om deze vrees tegen te spreken. Dit gebruik van *wel* kan alleen als de spreker de toehoorder van iets verzekert dat positief is voor de toehoorder.

Een vrouw gaat naar de kapper. Als de kapper klaar is, kijkt de vrouw ongerust in de spiegel. Ze probeert met haar hand door haar pasgekrulde haar te gaan, maar de krullen zijn zo stijf dat dat niet lukt. De kapper zegt:

(23) Geen zorgen, dat wordt wel beter!

De kapper heeft in dit geval uit de lichaamstaal en gezichtsuitdrukking van de vrouw opgemaakt dat ze bang is haar krullen niet soepel genoeg zijn. De kapper spreekt deze vrees tegen en gebruikt het partikel *wel* daarbij.

- *Wel* om een verrassing aan te geven

Het contrasterende aspect van dit gebruik van *wel* zit in het feit dat de toehoorder de uiting niet verwacht. Dit kan gaan om *wel + lijken*, *wel +* een woord dat een hoeveelheid aangeeft, *wel + misschien* en *wel + niet*. Als *wel +* een woord dat een hoeveelheid aangeeft in een zin staan, gaat het om een situatie waarin de hoeveelheid is werkelijkheid groter is dan de spreker verwachtte.

(24) De acteur was heel breed inzetbaar, want hij speelde wel vijf rollen!

In (24) staat *wel* voor een woord dat hoeveelheid aangeeft. Het is niet gebruikelijk, maar verrassend dat een acteur vijf rollen speelt. De zin met *wel* staat dus in contrast met hetgeen wat men logischerwijs zou verwachten.

In bovenstaande situaties ontkent *wel* dus een negatieve zin, vooronderstelling of verwachting. De overige drie toepassingen van *wel* die Hogeweg (2009) onderscheidt, zijn zinnen waarin het tegenovergestelde van wat in de zin met *wel* wordt gezegd heel zwak aanwezig is. Het tegenovergestelde van de zin met *wel* wordt niet gezegd, geïmpliceerd of verwacht, maar wordt met de toevoeging van *wel* toch bij de hoorder in gedachten gebracht. Deze hele ‘zwakke’ vormen van *wel* zijn opgesplitst in drie groepen:

- Verzachtende *wel*

In dergelijke zinnen staat *wel* voor een positief adjectief. Het heeft als functie de positieve connotatie van dit adjectief te matigen.

(25) Het feest was wel leuk.

De uitspraak in voorbeeld (25) laat zien dat het feest niet stom was, maar ook niet ontzettend leuk. Het statement is immers minder krachtig dan hij was geweest als *wel* was weggelaten.

- *Wel + eens*

Dit betekent ‘op zijn minst één keer’. Het ontkennende aspect van *wel* is heel zwak aanwezig. Dat zit namelijk in het feit dat *wel + eens* de mogelijkheid van ‘nooit’ ontkent.

(26) De helft van de mensen werkt ook wel eens op zaterdag of zondag.

Met zin (26) geeft de spreker niet aan met welke regelmaat de helft van de mensen in het weekend werkt, maar wel dat het gebeurt. De zin ontkent dus met *wel eens* dat het nooit voor zou komen.

- *Wel + zullen*

Deze manier van het gebruik van *wel* geeft aan dat de spreker een aanname doet die hij of zij wel verwacht, maar niet met zekerheid kan stellen. *Wel* is in dergelijke gevallen contrasterend in zoverre dat de spreker de tegenovergestelde mogelijkheid ook in overweging neemt. Dit gebruik van *wel* is het minst sterk, omdat *wel* in zo’n situatie het minst duidelijk contrasterend is.

(27) Het is woensdag en het is voor kerst, dus het zal wel koopavond zijn.

De spreker van zin (27) heeft twee gegevens, namelijk dat het woensdag is en dat het bijna kerst is, en de logische conclusie voor hem of haar is dat het koopavond is. Met *zal wel* geeft de spreker aan dat hij of zij het echter niet zeker weet. Het zou ook kunnen zijn dat het geen koopavond is, en dat brengt de spreker subtiel over aan de toehoorder.

Sudhoff (2012) neemt de indeling van Hogeweg (2009) als uitgangspunt voor zijn analyse van *wel*. Hij neemt echter verschillende groepen samen, en komt daarbij op vier categorieën van gebruikswijzen van het woord *wel*. De eerste categorie is *wel* als polariteitspartikel. Hierbinnen vallen de groepen ‘corrigerend *wel*’, ‘*wel* als indicator van expliciet contrast’ en ‘*wel* als indicator van impliciet contrast’ van Hogeweg (2009). Sudhoff

(2012) beargumenteert dat bij alle drie deze toepassingen *wel* als tegenovergesteld van *niet* wordt gebruikt, al dan niet expliciet.

De tweede categorie is *wel* als modaal partikel. In dit geval wordt *wel* gebruikt om de zin af te zwakken. De groepen ‘geruststellend *wel*’, ‘verzachtend *wel*’, ‘*wel + eens*’ en ‘*zullen + wel*’ vallen in deze categorie. Sudhoff (2012) legt in navolging van Hogeweg (2009) uit dat een zin met het modale partikel *wel* dezelfde functie kan hebben als een zin met een dubbele ontkenning. Het toevoegen van *wel* herinnert de toehoorder immers aan de tegenovergestelde mogelijkheid, die gelijk weer wordt ontkracht door het woord *wel*. Op deze manier heeft *wel* dus een verzwakkend effect, want een zin met een dubbele ontkenning heeft een minder sterke connotatie dan zonder (Hogeweg, 2009). Vergelijk bijvoorbeeld onderstaande zinnen (naar Sudhoff, 2012):

(28) Dit is een interessant boek.

(29) Dit is een niet oninteressant boek.

In zin (28) klinkt het boek aantrekkelijker dan in zin (29). Dit komt door de dubbele ontkenning in zin (29). Hetzelfde mechanisme doet zich voor in de volgende zin:

(30) Dit boek is *wel* interessant.

Wel heeft dezelfde uitwerking als een dubbele ontkenning: het herinnert de toehoorder aan het feit dat het ook anders zou kunnen zijn (Hogeweg, 2009; Sudhoff, 2012). In zin (30) klinkt de spreker daarom minder enthousiast over het boek dan in zin (28).

Als derde categorie noemt Sudhoff (2012) *wel* als focuspartikel. Deze categorie komt overeen met de groep ‘*wel* om een verassing aan te geven’ van Hogeweg (2009). In de categorisering van Sudhoff (2012) is *wel* in deze hoedanigheid een focuspartikel, omdat het een bepaald zinslement als focus heeft. Zo is bijvoorbeeld in voorbeeldzin (24) *vijf* de focus van *wel*.

(24) De acteur was heel breed inzetbaar, want hij speelde *wel* vijf rollen!

Het bereik van het partikel *wel* is het woord *vijf*, omdat *vijf* de verrassende factor is die *wel* benadrukt. Vijf is immers een verrassend aantal rollen voor één acteur.

Als laatste categoriseert Sudhoff (2012) *wel* als adjectief of adverbium nog als aparte groep. In deze groep vallen *wel* als tussenwerpsel, *wel* in de betekenis van ‘goed, aangenaam’ of *wel* in vaste uitdrukkingen als *dank je wel*.

Wel is dus in een bepaalde mate een bevestiging van een ontkenning (Hogeweg, 2009). In sommige gevallen lijkt deze typering echter wat vergezocht. De al dan niet onderliggende ontkenning, of de bevestiging daarvan, komen in dergelijke gevallen niet eenduidig voort uit de context. Voor een minder holistische, maar meer pragmatische analyse, kan het gebruik van *wel* in vier groepen worden ingedeeld: *wel* als polariteitspartikel, *wel* als modaal partikel, *wel* als focuspartikel en *wel* als adjectief of adverbium (Sudhoff, 2012).

3.4 Maar

Nog zo'n multi-interpretabel woord is het woord *maar*. *Maar* kan bijvoorbeeld zowel een focuspartikel als een modaal partikel of een voegwoord zijn (Foolen, 1993). *Maar* is een focuspartikel als het te vervangen is door *slechts*. Net als alle focuspartikels, heeft *maar* in deze hoedanigheid als kenmerk dat het woord een alternatieve focus in gedachten brengt, zoals bijvoorbeeld *alleen* in de volgende dialoog (Foolen, 1993):

- (31) a. Wie was er op het feestje?
b. Alleen Jan...

Het focuspartikel *alleen* laat in het geval van zin (31b) zien dat het ook heel goed mogelijk was geweest dat er anderen op het feestje waren (Foolen, 1993). Dit kenmerk hebben alle focuspartikels, alleen verschilt het per partikel welke betekenis het precies heeft of welke alternatieven het oproept. Sommige focuspartikels werken verbredend, andere beperkend. Verbredende focuspartikels breiden de groep waarop de zin van toepassing is uit, en heten additieve focuspartikels. Beperkende of restrictieve focuspartikels verkleinen deze groep juist. *Alleen* in zin (31b) is dus restrictief, terwijl *ook* in onderstaande zin (32) additief is (Foolen, 1993):

- (32) Ook Jan was op het feestje!

Maar is, net als *alleen*, een restrictief focuspartikel, en werkt dus beperkend, zoals zin (33) laat zien.

- (33) Er waren maar twee mensen op het feestje.

Maar in zin (33) begrenst de groep mensen die op het feestje waren. Het waren er twee, niet meer. Naast het restrictieve karakter geeft *maar* in deze zin nog iets weer van het gevoel of de mening van de spreker: hij of zij vindt twee personen op een feestje niet veel. Dit kenmerk maakt dat *maar* een scalair focuspartikel is. Focuspartikels die inherent een ordening aangeven zijn scalair, en focuspartikels die dat niet doen, zijn niet-scalair (Foolen, 1993). *Maar* is een scalair focuspartikel, omdat het woord een bepaalde rangschikking aangeeft. Vergelijk bijvoorbeeld zin (34) met (35) (Foolen, 1993):

- (34) Jan is alleen officier.
(35) Jan is maar officier.

Uit zin (34) spreekt geen normatief oordeel. De zin geeft slechts aan dat Jan niks anders is dan officier. Zin (35) geeft wel een bepaalde waardering aan. Met deze zin bedoelt de spreker te zeggen dat Jan geen hogere functie heeft dan officier. *Maar* wordt op deze manier vaak gebruikt in een zin waarvan de focus een telwoord is, zoals het geval in zin (33). *Maar* geeft dan aan dat de hoeveelheid minder groot is dan gedacht, gehoopt of gewild. Ook komt een dergelijk gebruik van *maar* vaak voor in zinnen waarvan de focus onderdeel is van een bepaalde sociale of

culturele hiërarchie. Dit gebeurt in zin (35). De spreker drukt uit dat hij of zij officier geen hoge rang vindt.

Behalve als focuspartikel, kan *maar* kan ook worden gebruikt als modaal partikel. Modale partikels zijn partikels die betrekking hebben op de hele zin, en dus niet alleen op de focus, zoals bij focuspartikels het geval is (zie ook hoofdstuk 2). *Maar* als modaal partikel komt in veel verschillende contexten voor. Net als het geval is bij *maar* als focuspartikel, roept *maar* als modaal partikel ook de associatie op met andere alternatieven. De spreker laat zien zich bewust te zijn van het feit dat er ook andere mogelijkheden waren dan hetgeen hij of zij zegt. Hieronder volgen verschillende veelvoorkomende contexten waarin het modale partikel *maar* wordt gebruikt (Foolen, 1993; bijbehorende voorbeeldzinnen ook uit Foolen, 1993, tenzij anders aangegeven).

Ten eerste heeft *maar* in imperatieve zinnen een verzachtend effect, dat het aanvallende karakter van een imperatieve zin kan verminderen (Foolen, 1993; Kirsner, 2003; De Hoop et al., 2016). De verzwakking kan ook aangeven dat de handeling in de zin niets bijzonders is, of dat de spreker er geen moeite mee heeft als de toehoorder de handeling uitvoert.

(36) Ga je gang maar!

In zin (36) (eigen voorbeeldzin) laat de spreker met het verzwakkende *maar* weten dat de precieze bezigheden van de toehoorder niet van groot belang zijn voor de spreker. Hiermee helpt de spreker de toehoorder over een mentale drempel (Kirsner, 2003).

Ook komt het modale partikel *maar* veel voor in wenszinnen, zoals in zin (37):

(37) Was ik maar bij mijn moeder thuisgebleven!

De spreker is op het moment dat hij of zij zin (37) uitsprekt niet bij zijn of haar moeder, maar wilde dat dat wel het geval was. Kenmerkend aan dergelijke zinnen is dat het partikel *maar* niet weggelaten kan worden. Zonder *maar* is de zin ongrammaticaal, of heeft het een stellende in plaats van wensende functie gekregen.

Daarnaast komt *maar* ook veel in mededelende zinnen voor, waarbij het aangeeft dat er een beslissing is genomen. Vaak is dit in de eerste persoon, maar het kan ook op een vertellende manier in de derde persoon. Een kenmerk van dit gebruik van *maar* is dat het een licht negatieve lading heeft. De spreker communiceert dus hiermee dat hij of zij de beslissing liever niet had genomen.

(38) Ik bleek niet de juiste spullen bij me te hebben, dus toen ben ik er maar mee gestopt.

De spreker geeft met zin (38) (eigen voorbeeld) aan dat hij of zij geen andere optie zag dan stoppen. Hij of zij heeft de beslissing genomen om dat te doen, maar met tegenzin, want liever was de spreker doorgegaan met de activiteit. Speciale gevallen in deze categorie zijn zinnen waarin niet degene over wie de spreker praat de beslissing neemt, maar de spreker zelf:

(39) Nou, ze doet maar!

Een bijbehorende context zou kunnen zijn dat de spreker al meermaals zijn vriendin iets heeft afgeraden, maar dat zij haar plan nog steeds doorzet. De beslissing die het woord *maar* impliceert is in dit geval dan de beslissing van de spreker om het op te geven om zijn vriendin te overtuigen van zijn mening.

Maar kan ook worden gebruikt in zinnen die een negatief oordeel bevatten. Dit negatieve aspect kan expliciet, maar ook wat meer verborgen aanwezig zijn in de zin.

(40) Gelukkig maar!

In eerste instantie lijkt zin (40) een positieve uitspraak, maar ten grondslag ligt een negatieve verwachting of negatieve omstandigheid, anders zou spreker deze uitspraak niet op deze manier doen. Er spreekt immers een soort opluchting uit. Het woord *maar* kan in dergelijke zinnen ook worden weggelaten, maar door het toe te voegen wordt de betekenis van de zin een beetje afgezwakt. De spreker laat meer ruimte voor het alternatief, bijvoorbeeld om aan te geven dat hij of zij het oordeel ter plekke heeft bedacht, of dat hij of zij later misschien van mening kan veranderen.

Een ander gebruik van het woord *maar* is het duratieve gebruik. Het woord *maar* geeft aan dat een situatie voortduurt, en dat de spreker daar geen positief oordeel over heeft. Bijvoorbeeld:

(41) Hij studeert maar.

De spreker van zin (41) laat afkeuring blijken. Degene over wie de spreker het heeft, doet blijkbaar weinig anders dan studeren. De spreker is het daar niet mee eens.

Maar kan ook juist een versterkend effect hebben als het wordt gecombineerd met andere partikels, of met *om*-zinnen. In dergelijke *om*-zinnen staat *maar* in de bijzin, die het doel aangeeft, en versterkt het de gerichtheid van de spreker in de hoofdzin.

(42) Erik deed alsof hij ziek was, om maar niet naar school te hoeven.

In zin (42) (eigen voorbeeld) drukt de spreker de vastberadenheid van Erik uit. Als *maar* weggelaten zou worden, krijgt zin (42) meer een informatief karakter. Door *maar* weet de toehoorder dat Erik écht niet naar school wil.

Hebben al deze verschillende toepassingen van *maar* een gemeenschappelijke betekenis? Volgens Janssen (1995) wel. Hij beargumenteert dat *maar* altijd een restrictie geeft aan hetgeen dat wordt verwacht. Deze twee aspecten, restrictie en verwachting, kunnen in elke zin met *maar* teruggevonden worden. Onderstaande voorbeeldzinnen (uit Janssen, 1995) geven een paar van die toepassingen weer:

(43) Jan heeft maar één broer.

Maar geeft in zin (43) een restrictie aan, omdat het aangeeft dat Jan niet meer broers heeft. Deze zin op zichzelf geeft geen concrete verwachting van de toehoorder aan, of een verwachting

die de spreker aan de toehoorder toeschrijft, maar het is goed denkbaar dat de toehoorder verwachtte dat Jan meer broers had.

(44) Ik ga maar eens naar huis.

De spreker geeft met *maar* in (44) aan dat er allerlei verschillende mogelijkheden waren die hij had kunnen doen, maar dat hij eigenlijk geen keuze heeft: hij gaat naar huis. Hij limiteert dus de verwachtingen tot één mogelijkheid.

(45) Als hij me maar niet vergeet!

In zin (45) wordt *maar* gebruikt om een wens uit te spreken. De spreker geeft aan dat alles mag gebeuren, behalve dat degene over wie de spreker praat de spreker vergeet. In dat geval worden dus de verwachtingen gelimiteerd. Van alle opties die degene over wie de spreker praat heeft, mag hij alles kiezen, behalve de spreker vergeten. Die optie is uitgesloten door *maar*.

Samengevat voegt *maar* dus vaak een verzwakkend of restrictief element toe aan de betekenis van een zin. Dit kan dicht bij de inhoud van de zin staan, zoals in een zin waarin *maar* staat voor een woord dat hoeveelheid aangeeft. Het verzwakkende of restrictieve element kan ook minder direct met de inhoud te maken hebben, zoals in zinnen met een wens of beslissing. In veel gevallen heeft *maar* een enigszins negatieve associatie. In imperatieve zinnen wordt *maar* vaak gebruikt om het bevelende karakter te verzachten. *Maar* kan daarnaast met vele andere partikels worden gecombineerd.

3.5 Wel, toch, maar en eigenlijk samen

Alle vier de besproken partikels geven op een bepaalde manier een connotatie van een contrast aan. Toch worden ze in verschillende situaties gebruikt. Het verschil tussen *wel*, *toch* en *eigenlijk* staat hieronder schematisch weergegeven (Van Bergen en Hogeweg, 2021: 339).

	<i>wel</i>	<i>toch</i>	<i>eigenlijk</i>
Opposes speaker and addressee beliefs	✓	✗	✓
Refers to addressee beliefs about mutual beliefs	✗	✓	✓

Van Bergen en Hogeweg, 2021: 339

Met *wel* en *eigenlijk* geeft de spreker aan dat zijn of haar visie verschilt van die van de toehoorder. Bij *toch* is dat niet het geval. Dit partikel geeft namelijk een contrast aan tussen de werkelijkheid en de *common ground* (zie paragraaf 3.2). *Eigenlijk* heeft ook betrekking op de *common ground*. De spreker refereert met dit partikel immers aan dat wat de toehoorder als *common ground* ziet. Op deze manier staan deze drie partikels in verschillende verhoudingen tot elkaar (Van Bergen en Hogeweg, 2021).

Dit verschil heeft ook consequenties voor de sociale contexten waarin de partikels worden gebruikt (Van Bergen en Hogeweg, 2021). *Toch* en *eigenlijk* refereren dus aan de *common ground*, en hebben daarom een verzachtende werking. Deze partikels worden gebruikt in interacties waarbij gesprekspartners elkaar niet goed kennen. In zulke situaties is het namelijk

erg belangrijk om gezichtsverlies bij de gesprekspartner te voorkomen. *Wel* daarentegen wordt vooral gebruikt in interacties tussen mensen die sociaal gezien dicht bij elkaar staan. In zulke situaties is het niet noodzakelijk om gezichtsverlies van de aangesprokene te vermijden. Daarnaast speelt in formele gespreksituaties de machtsverhouding een rol. *Toch* wordt vaker gebruikt in situaties waarin er weinig verschil in macht of positie is tussen de gesprekpartners. *Wel* en *eigenlijk* worden vaker gebruikt als de gesprekspartners verschillen van elkaar in macht of positie. *Wel* wordt dan het vaakst gebruikt door degene met het meeste, en *eigenlijk* door degene met het minste macht. Dit kan ook weer worden verklaard vanuit het feit dat *eigenlijk* gezichtsverlies van de gesprekspartner voorkomt en *wel* niet (Van Bergen en Hogeweg, 2021).

De drie partikels worden ook vaak gecombineerd. Dit gebeurt vooral in formele setting met een machtsafstand tussen de sprekers. In interacties tussen mensen met dezelfde machtspositie worden de partikels minder vaak gecombineerd. Dit laat zien dat gecombineerde partikels ook een verzachtend effect hebben, waardoor ze de zin beleefder en minder direct maken (Van Bergen en Hogeweg, 2021). *Maar* wordt als partikel ook veel gecombineerd met andere partikels. Met name imperatieven met *maar* kunnen logisch gecombineerd worden met *eens*, *hè* of *hoor*. Net als het geval is bij een hierboven beschreven tegenstelling, is ook een imperatief potentieel beledigend, of kan leiden tot gezichtsverlies. De partikels *maar*, *eens*, *hè* en *hoor* worden allemaal gebruikt om gezichtsverlies te vermijden, en kunnen daarom goed gecombineerd worden met elkaar en met een imperatief (Kirsner, 2003; De Hoop et al., 2016). Overigens zijn er talloze voorbeelden van dagelijks taalgebruik te verzinnen waarbij het partikel *maar* wordt gecombineerd met weer een ander partikel. Een voorbeeld is zin (16), hieronder herhaald, waarbij *maar* achter *toch* zou kunnen worden geplaatst.

(16) Ik heb toch (maar) een jurk aangetrokken naar de bruiloft.

Als in deze zin *maar* na *toch* wordt toegevoegd, worden de eigenschappen van *toch* en *maar* gecombineerd: het feit dat de spreker een jurk aandoet gaat in tegen de *common ground* én is een beslissing die de spreker liever niet had willen maken. Ditzelfde mechanisme treedt op bij de combinatie van *maar* en *wel* zoals in de volgende zin:

(46) Ik heb het maar wel gedaan.

Wel ontkent in zin (46) de vooronderstelling dat de spreker een bepaalde actie niet zou doen, en *maar* geeft aan dat de spreker het in zekere mate spijtig vindt dat hij of zij deze beslissing heeft moeten maken. Op deze manier komen beide karaktereigenschappen van de partikels tot uiting.

3.6 Eigenlijk, toch, wel en maar voor NT2-leerders

Zoals eerder beschreven, vormen partikels in het algemeen een probleem voor NT2-leerders (zie hoofdstuk 2). Is dat voor deze specifieke vier ook zo? Het eerder besproken onderzoek van Van Balen, Caspers en Van der Wouden (2010) toont aan dat er een verschil zit tussen de moeilijkheidsgraad van verschillende partikels. Van de partikels *maar*, *wel* en *toch* lijkt *maar* de makkelijkste en *toch* de moeilijkste om te gebruiken voor NT2-leerders (zie hoofdstuk 2). In het geval van *wel* lijkt de moeilijkheidsgraad verder ervan af te hangen of het partikel

geaccentueerd is of niet. De geaccentueerde vorm is voor NT2-sprekers makkelijker dan de onbeklemtoonde variant. Dit is overigens ook het geval voor kinderen met Nederlands als moedertaal. Zij beheersen het beklemtoonde *wel* dat op een expliciete ontkenning volgt als eerste van alle manieren van gebruik van *wel* (Hogeweg en Van Gerrevink, 2015). Dit zijn dus de eerder besproken toepassingen ‘corrigerend *wel*’ en ‘*wel* als indicator van expliciet contrast’. Dat is opvallend, omdat dit niet de meest gebruikte toepassingen zijn van *wel* door volwassen NT1-sprekers (Hogeweg en Van Gerrevink, 2015). Deze voorkeur voor de beklemtoonde vorm is niet terug te zien bij het partikel *toch*. In het geval van dit partikel hebben NT2-leerders er een sterke voorkeur voor om het partikel zonder klemtoon te gebruiken (Van der Wouden en Caspers, 2008).

Het gebruik van *eigenlijk* door NT2-leerders is onderzocht door Westland et al. (2021). Zij stellen dat *eigenlijk* waarschijnlijk nog moeilijker te leren is dan andere partikels, omdat het gebruik erg afhankelijk is van de context en de daarmee gepaard gaande discourse. *Eigenlijk* is bijvoorbeeld moeilijker voor NT2-leerders dan *inderdaad* (Van Bergen en Bosker, 2016). Uit het onderzoek van Westland et al. (2021) kwam naar voren dat NT2-leerders *eigenlijk* op een andere manier gebruiken dan moedertaalsprekers. De NT2-leerders uit het onderzoek begrepen echter tot op een bepaalde hoogte wel de functie van *eigenlijk* als contrast-markeerder met betrekking tot de door context bepaalde verwachtingen. Er was in dat opzicht geen verschil tussen NT2-leerders met niveau B1 of NT2-leerders met niveau B2. De NT2-leerders met niveau C1 leken de functie van *eigenlijk* wel beter te begrijpen, maar het was niet duidelijk of dit kwam doordat deze NT2-leerders een hoger niveau hadden dan de andere, of doordat ze toevallig allemaal Duits als moedertaal hadden (Westland et al., 2021). Duits is immers, net als het Nederlands, ook een partikeltaal (Foolen, 1986; Wenzel, 2004). Overigens gebruikten de moedertaalsprekers in het onderzoek *eigenlijk* ook niet allemaal op dezelfde manier. Dit laat zien dat *eigenlijk* ook door L1-sprekers verschillend opgevat kan worden (Westland et al., 2021). Het ondersteunt de eerder genoemde stelling van Van Bergen et al. (2011) dat de verwachting waar *eigenlijk* mee contrasteert niet altijd eenduidig is en van individuele interpretatie afhankelijk.

Uit bovenstaande hoofdstuk blijkt dus dat de partikels *wel*, *maar*, *eigenlijk* en *toch* allemaal op veel verschillende manieren gebruikt kunnen worden. Hoewel het alle vier contrasterende partikels zijn, hangt het sterk af van de context wanneer welk partikel kan worden gebruikt. Vooral de onderlinge relatie tussen de gesprekspartners en de setting van het gesprek spelen hierbij een rol. Ook kunnen de partikels gecombineerd gebruikt worden, waardoor ze elkaar versterken of aanvullen. Partikels in het algemeen zijn een moeilijk onderwerp voor NT2-leerders. Om te onderzoeken of het nut heeft om partikels als apart onderwerp te behandelen in het NT2-onderwijs, volgt een groep NT2-leerders in/voor dit onderzoek een les over partikels. Die les wordt in het volgende hoofdstuk beschreven. De partikels die in dit hoofdstuk centraal stonden, zullen ook centraal staan in de les. De informatie over de partikels uit dit hoofdstuk vormt daarvoor de basis.

Hoofdstuk 4: De opzet van de les en de toetsing

4.1 Ontwerp van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om aan te tonen in hoeverre een gerichte les over de partikels *wel*, *maar*, *eigenlijk* en *toch* NT2-cursisten met een lage leerbaarheid helpt om deze op partikels een natuurlijke manier te interpreteren. Het onderzoek bestaat uit een les over het gebruik van de partikels *wel*, *toch*, *maar* en *eigenlijk* en een toets met opdrachten waarbij de deelnemers het meest passende partikel bij een gegeven context moeten kiezen. De participanten zijn opgedeeld in twee groepen. De ene groep, de experimentele groep, neemt eerst deel aan de les over partikels en maakt daarna de toets. De andere groep fungeert als controlegroep en maakt alleen de toets. De hypothese is dat de les bijdraagt aan het begrip van de partikels *toch*, *eigenlijk*, *wel* en *maar*. Concreet is de verwachting dus dat de participanten die de les wel hebben gevolgd, beter in staat zijn partikels op een natuurlijke manier aan een context te koppelen dan de participanten die de les niet hebben gevolgd. Het verschil in toetsresultaten tussen beide groepen moet uitwijzen of de hypothese klopt. Naast bevindingen op basis van de toets zijn ook de persoonlijke ervaringen van het geven van de les van belang. Deze worden ook meegenomen in de bespreking van de resultaten en de conclusie.

4.2 Participanten

Alle participanten zijn cursisten bij de taalschool VluchtelingenWerk Oost Nederland in Nijmegen. Zij volgen Nederlandse taallessen in het kader van een pilot voor de Z-route. Deze Z-route (zelfredzaamheidsroute) is een leertraject voor nieuwkomers in Nederland met een lage leerbaarheid. Het doel van de Z-route is dat de nieuwkomers na een periode van ongeveer twee jaar zich zelfstandig in de maatschappij kunnen bewegen en hiermee voldoen aan hun inburgeringsplicht (VluchtelingenWerk Nederland, z. d.). Onderdeel van deze Z-route zijn taallessen. Omdat de cursus bij VluchtelingenWerk Oost Nederland een pilot is, doen de cursisten hier vrijwillig aan mee. Allemaal zijn ze al ingeburgerd, maar zijn ze niet geslaagd voor het inburgeringsexamen. Ze hebben dus minstens 600 uur aan NT2- of alfabetiseringslessen gevolgd, en de meesten wonen al een lange tijd in Nederland. Het taalniveau van alle cursisten ligt tussen Alfa B van het Raamwerk alfabetisering NT2 (CITO, 2008) en A2- ERK (taalunie, 2020), maar dit verschilt per cursist en per vaardigheid. De onderzoeksgroep bestaat uit acht cursisten. Zij nemen sinds omstreeks negen maanden deel aan de taallessen binnen de Z-route pilot. Deze groep bestaat uit drie cursisten met Syrisch Arabisch als moedertaal, drie cursisten met Farsi als moedertaal, één cursist met Tigrinya als moedertaal en één cursist met Koreaans als moedertaal. De controlegroep bestaat ook uit acht cursisten. Zij nemen al ongeveer anderhalf jaar aan de taallessen binnen de Z-route pilot. De helft van deze cursisten heeft Syrisch Arabisch als moedertaal, de andere helft Tigrinya.

4.3 Inhoud van de les

De les is ontworpen aan de hand van het eerdere literatuuronderzoek. De cursisten worden in de les bewust gemaakt van de partikels en krijgen deze in een betekenisvolle context aangeboden en aangeleerd. Dit is in overeenkomst met 'FonF', zoals in hoofdstuk 2 beschreven.

In de les wordt niet ingegaan op de grammaticale eigenschappen van partikels, maar op de betekenis van de partikels in verschillende toepassingen, zoals besproken in hoofdstuk 3.

De leerdoelen van de les zijn als volgt geformuleerd:

- 1) De cursist is zich bewust van het vele gebruik van partikels in het Nederlands.
- 2) De cursist kan herkennen wanneer de woorden *wel*, *maar*, *eigenlijk* en *toch* op een natuurlijke manier kunnen worden gebruikt.

Daarnaast staan er verschillende taalhandelingen centraal in de les. Deze taalhandelingen komen voort uit het literatuuronderzoek naar de vier partikels in hoofdstuk 2. Uit alle verschillende toepassingen van deze partikels zijn de meest voorkomende of onderscheidende toepassingen gekozen. Die toepassingen zijn geconcretiseerd en gegeneraliseerd naar de volgende taalhandelingen:

- Iemand gerust stellen (met het gebruik van *wel*)
- Iemand beleefd een bevel geven (met het gebruik van *maar* + imperatief)
- Een nieuw onderwerp aansnijden in een gesprek (met het gebruik van *eigenlijk*)
- Om bevestiging vragen (met het gebruik van *toch*?)
- Een wens uitspreken (met het gebruik van *als* + *maar*)
- Op een gepaste manier iemand tegenspreken, afhankelijk van de situatie (met het gebruik van *eigenlijk*, *wel* of *toch*)

Deze toepassingen van de vier partikels krijgen de cursisten aangeboden in de les, waarna ze daar zelf mee oefenen. Hieronder volgt een beschrijving van de hele les. Het lesplan, de uitgewerkte dialogen en de oefeningen zijn te vinden in de bijlagen.

De les begint met de introductie van *wel*, *maar*, *eigenlijk* en *toch*. De docent schrijft de woorden op het bord, en geeft aan dat deze woorden door moedertaalsprekers van het Nederlands veel gebruikt worden. Dit gebruik hangt sterk af van de situatie. De docent benadrukt dat het gebruik van de partikels niet correct of incorrect is, maar eerder gepast of ongepast.

Vervolgens komt er een opdracht met video-opnames aan bod. Dit is een A-opdracht volgens het ABCD-model van Neuner. Dat houdt in dat de cursisten in deze fase de partikels aangeboden krijgen in een betekenisvolle context (Van Kalsbeek, 2015). De docent bespreekt eerst de vragen die bij de video's horen: stellingen waarvan de cursisten aan moeten geven of ze waar of niet waar zijn. Daarna kijken de cursisten samen naar de drie video's. In deze video's worden korte dialogen uitgesproken tussen twee mensen die op een feestje zijn. Zij maken veelvuldig gebruik van de partikels *wel*, *maar*, *eigenlijk* en *toch*. Na het bekijken van de video's, bespreken de cursisten en de docent de vragen klassikaal. Wanneer alle vragen besproken zijn, bekijken de cursisten de video's nogmaals, en krijgen ze de opdracht hun hand op te steken als ze een van de vier partikels horen. Hiermee worden de cursisten gestimuleerd tot *noticing* (zie hoofdstuk 2) van de partikels. Na deze opdrachten loopt de docent het uitgeschreven script van de video's na en geeft ze een korte uitleg bij elk partikel. Ook geeft ze verdere expliciete uitleg over het verschil tussen *eigenlijk*, *toch* en *wel*. Ze legt uit, in eenvoudige bewoording en met voorbeelden, dat de partikels allemaal een andere verhouding ten opzichte van de *common ground* weergeven.

Daarna volgen verschillende B-oefeningen waarin de cursisten oefenen met de partikels *eigenlijk* en *wel*. B-oefeningen zijn, volgens het model van Neuner, heel gestructureerde oefeningen waarbij de cursisten nog weinig zelf hoeven te bedenken (Van Kalsbeek, 2015). In

dit geval bestaan ze uit een oefening waarin de cursisten een voorgeschreven dialoog oefenen, een oefening waarbij de cursisten twee zinnen bij elkaar moeten zoeken en een oefening waarbij de cursisten moeten aangeven welk partikel het beste in de zin past. In al deze oefeningen worden uiteraard de partikels *wel* en *eigenlijk* gebruikt. Nadat de cursisten samen aan de oefeningen hebben gewerkt, bespreekt de docent de oefeningen klassikaal. Hierna volgen drie oefeningen met dezelfde opzet, maar dan met de partikels *toch* en *maar*. Deze worden ook besproken als de cursisten klaar zijn.

Na de daaropvolgende pauze, spelen de cursisten een spelletje *Kahoot!*. Dit is de naam van een online quiz. De docent heeft van tevoren de vragen en mogelijke antwoorden ingevoerd, en tijdens het spelen zien de cursisten deze. Ze kunnen antwoord geven door middel van hun smartphone. De vragen bestaan uit een dialoog van één zin en twee mogelijke antwoorden. De cursisten moeten kiezen welke zin het meest logisch klinkt als antwoord op de eerste zin. In de zin of in de antwoorden staan een of meer van de vier centrale partikels. Na de *Kahoot!* krijgen de cursisten de toets. Dit is dezelfde toets als de toets die wordt afgenomen bij de controlegroep.

4.4 Inhoud van de toetsing

De toets bestaat uit tien items en één voorbeelditem. De toets is bedoeld om te kijken in hoeverre de cursisten de hierboven genoemde verschillende toepassingen van *wel*, *eigenlijk*, *maar* en *toch* begrijpen. De cursisten krijgen de vragen en antwoorden uitgeprint op papier, en deze worden ook voorgelezen door middel van opnames. Ze geven antwoord door het partikel dat zij denken dat het best past te omcirkelen. Ze kunnen bij elke vraag kiezen uit alle vier de partikels. De vorm van de items in deze toets is gebaseerd op de items die Westland et al. (2021) in hun onderzoek hebben gebruikt. Zij hebben deze met kleine aanpassingen overgenomen uit Rasenberg, Rommers en Van Bergen (2020). Dit betekent dat ze als volgt zijn opgebouwd: de eerste zin is een contextzin, daarna volgt een uitspraak van een fictief persoon, en vervolgens een antwoord daarop van een ander fictief persoon. In dit antwoord is één woord weggelaten. De cursisten kiezen steeds welk partikel het beste in die zin past: *eigenlijk*, *wel*, *toch* of *maar*. Hieronder volgen alle items met het bijbehorende antwoord en motivering.

1.

Eva komt thuis van een feestje.

Haar vader zegt: “Wat ben je laat thuis! Het was zeker erg leuk op het feestje?”

Eva zegt: “Het was ... heel saai.”

De inhoud van dit item is overgenomen uit Westland et al. (2021). Het bijbehorende antwoord is *eigenlijk*. *Eigenlijk* wordt namelijk gebruikt als de spreker ingaat tegen de verwachtingen van de toehoorder, hoewel deze verwachtingen gezien de context wel logisch zijn (Westland et al., 2021). De vader van Eva denkt in dit geval, logischerwijs, dat Eva een leuke tijd heeft gehad op het feestje, omdat ze er lang is gebleven. Eva geeft aan dat ze snapt dat haar vader dat denkt, maar dat het niet het geval was. Ze vond het namelijk heel saai. *Heel* kan in dit geval niet uit de zin worden gehaald, want *eigenlijk* kan niet los met een gradueel adjectief, *saai* in dit geval, in de zin staan (Van Bergen et al, 2011).

2.

Jan heeft stress.

Jan zegt: “Ik krijg mijn werk niet af!”

Emma zegt: “Geen paniek. Het komt ... goed!”

Het bijbehorende antwoord is *wel*. In dit geval wordt *wel* gebruikt om geruststelling weer te geven. Bij het gebruik van het geruststellende *wel* geeft de toehoorder blijk van een angst, die de spreker weerlegt. De geruststelling is dan in het voordeel van de toehoorder (Hogeweg, 2009). In deze context laat Jan blijken dat hij bang is voor het scenario dat hij zijn werk niet afkrijgt. Eva zegt dat dit scenario niet zal gebeuren, en gebruikt daarbij het woord *wel*. Ze zegt dat hij zijn werk wel af zal krijgen, of er in ieder geval geen problemen van zal ondervinden als hij het werk niet afkrijgt. Haar suggestie is uiteraard positief voor Jan.

3.

Emma is op bezoek bij Jan.

Jan zegt: “Het is heel gezellig!”

Emma zegt: “Vind ik ook! Hoe laat is het ...?”

In deze context is *eigenlijk* het meest passend. De zin met het partikel is overgenomen uit Van Bergen et al. (2011) en is een voorbeeld van *eigenlijk* dat betrekking heeft op het illocutieve niveau. Het woord laat zien dat de vraag niet gebruikelijk is in deze situatie (Van Bergen et al., 2011). Immers, zowel Emma als Jan vinden het erg gezellig. En, zo is de onderliggende aanname, gezelligheid kent geen tijd. Toch vraagt Emma hoe laat het is, en spreekt daarmee de onderliggende aanname tegen. Het toevoegen van *eigenlijk* is een blijk van beleefdheid (Schmitz en Schröder, 2004). Emma laat immers met *eigenlijk* zien dat het logisch is dat Jan haar vraag niet verwacht. Daarmee komt ze Jan communicatief tegemoet en benadrukt ze dat ze het gezellig vindt.

4.

Paul is verdrietig.

Paul zegt: “Mama, mama, mijn pop is stuk!”

Moeder zegt: “Rustig, Paul. Niet huilen. Het is ... een pop.”

Het bijbehorende antwoord bij vraag vier is *maar*. In dit geval is *maar* een focuspartikel, want het is te vervangen door *slechts*. *Maar* als focuspartikel heeft een scalair karakter, en brengt alternatieven in gedachte van de toehoorder (Foolen, 1993). In deze zin geeft *maar* aan dat het niet zo erg is dat een pop stuk is. De alternatieve redenen waarom Paul verdrietig zou kunnen zijn, zijn volgens de moeder van Paul veel erger. Als er iets met een persoon aan de hand zou zijn, of als er een heel waardevol voorwerp kapot zou zijn, zou Pauls verdriet pas echt gerechtvaardigd zijn, lijkt ze impliciet te zeggen. Dat is het scalaire karakter van *maar*: het plaatst de reden van Pauls verdriet onderaan in de rangorde van denkbare alternatieven.

5.

Anna en Jan zijn op een feest.

Jan zegt: “Hoi, ik ben Jan.”

Anna zegt: “Ik ken jou! Jij bent ... een vriend van Eva?”

In deze context past het onbeklemtoonde partikel *toch* het beste. *Toch* geeft een contrast aan met de *common ground* (Hogeweg et al., 2011). In dit geval komt dit contrast naar voren door Anna’s vraag. Zowel Anna als Jan weten dat Jan een vriend van Eva is. Anna zou dat niet hoeven vragen, omdat het gegeven onderdeel van de *common ground* is. Ze vraagt het toch, en gaat daarmee in tegen de *common ground*. Ze stelt de vraag om zowel voor haarzelf als voor Jan de *common ground* in herinnering te brengen. Nu is het immers duidelijk dat allebei de gesprekspartners Eva kennen. Mogelijk is het een begin van een gesprek over hoe ze Eva kennen, of dat ze elkaar al een keer op een eerder feest hebben gezien.

6.

Jan ontmoet zijn nieuwe baas.

De baas zegt: “Hoi, Jan. Jij komt uit Engeland, hoorde ik!”

Jan zegt: “Ik kom ... uit België.”

Het bijbehorende antwoord bij deze vraag is *eigenlijk*. *Eigenlijk* kan worden gebruikt om iemand met een hogere machtspositie op een beleefde manier tegen te spreken. Het beperkt namelijk het gezichtsverlies van de toehoorder, omdat de spreker met *eigenlijk* begrip toont voor wat de toehoorder zegt of impliceert (Van Bergen en Hogeweg, 2021). In dit geval maakt de baas van Jan een onjuiste vooronderstelling. Hij denkt namelijk dat Jan uit Engeland komt. Jan heeft een lagere machtspositie dan zijn baas en gebruikt daarom het woord *eigenlijk* om zijn baas te corrigeren. Door het gebruik van dit partikel verzacht hij zijn zin. De correctie komt minder direct over dan wanneer hij het woord weg zou laten en daarmee vermijdt hij gezichtsverlies voor zijn baas.

7.

Jan is jarig.

Jan zegt: “Ik heb nog een stukje taart. Wil je het hebben?”

Emma zegt: “Ja hoor, lekker! Geef ... hier!”

In deze context is *maar* het best passend. Het is een voorbeeld van *maar* + imperatief, waarbij *maar* de imperatief verzacht (Foolen, 1993; Kirsner, 2003; De Hoop et al., 2016). Het zou immers heel dwingend en commanderend klinken als Emma zou zeggen: “Ja hoor, lekker! Geef hier!” *Maar* kan goed worden gecombineerd met *hoor* (Kirsner, 2003), en dat is in deze context ook het geval. Hoewel Emma twee zinnen gebruikt, is het eigenlijk één uiting, waarin zowel het partikel *hoor* als het partikel *maar* voor komt.

8.

De trein is te laat.

Emma zegt: “Nu moeten we heel lang wachten!”

Jan zegt: “Als ik dan ... op tijd bij mijn afspraak ben!”

In dit geval is *maar* het bijbehorende partikel. De zin spreekt een wens uit, en *maar* kan worden gebruikt in dergelijke wenszinnen. In die wenszinnen kan *maar* niet worden weggelaten (Foolen, 1993). Dat is in dit geval ook zo: als *maar* niet wordt toegevoegd aan de zin, klinkt de zin eerder als een bijzin die een voorwaarde aangeeft dan als een hoofdzin die een wens aangeeft. *Maar* komt vaak in combinatie met andere partikels voor, in dit geval met het partikel *dan*.

9.

Peter is een nieuwe collega.

Jan zegt: “Ik vind Peter niet aardig!”

Emma zegt: “Dat snap ik niet! Ik vind Peter ... aardig!”

Bij deze context hoort het partikel *wel*. Het is een voorbeeld van het corrigerende gebruik van *wel*, omdat het expliciet een negatieve stelling weerspreekt (Hogeweg, 2009). Jan zegt namelijk expliciet dat Peter niet aardig is, waarna Emma expliciet aangeeft dat ze Peter wel aardig vindt. *Eigenlijk* kan in dit geval niet worden gebruikt, omdat *eigenlijk* niet samen kan gaan met een gradueel adjectief zoals *aardig* (Van Bergen, 2011). *Toch* kan ook niet worden gebruikt, omdat de contextzin “Dat snap ik niet!” aangeeft dat het feit dat Peter onaardig is, geen onderdeel is van de *common ground*, en *toch* wordt gebruikt om de *common ground* te ontcrachten (Hogeweg et al., 2011).

10.

Emma en Jan zijn op een feest.

Jan zegt: “Waar is Peter? Hij wilde ook komen.”

Emma zegt: “Hij kan ... niet komen. Hij moet werken.”

Toch is in deze zin het best passend. *Toch* geeft een correctie aan van de *common ground* (Hogeweg et al., 2011) en in dit geval is het feit dat Peter komt onderdeel van de *common ground* door de contextzin “Hij wilde ook komen”. Zowel Emma, als Jan, als Peter zelf, leefden blijkbaar in de veronderstelling dat Peter ook naar het feest zou komen. Emma erkent dit door met het woord *toch* aan te geven dat het wel de bedoeling was dat Peter zou komen, maar dat het niet het geval is. *Toch* en *wel* lijken veel op elkaar in gebruik (Van Bergen en Hogeweg, 2021). Doordat het woord *niet* in de zin staat, kan het partikel *wel* logischerwijs niet worden gebruikt. Dit is om het item niet te moeilijk te maken voor de cursisten.

De les is uitgevoerd en beide groepen NT2-cursisten hebben de toets gemaakt. In het volgende hoofdstuk worden de resultaten van de toets en de reflectie op de les besproken.

Hoofdstuk 5: Resultaten

5.1 Uitslag van de toets

Hieronder volgen de antwoorden van de deelnemers op de vragen uit de toets. De deelnemers hebben bij het afnemen van de toets een antwoordblad gekregen waarop zowel de vragen als de mogelijke antwoorden staan. De deelnemers omcirkelden het antwoord dat zij het best vonden passen. Ze konden bij elke vraag uit alle vier de partikels kiezen. De controlegroep en de onderzoeksgroep hebben beide ongeveer 25 minuten besteed aan de toets. Alle vragen en mogelijke antwoorden waren opgenomen en deze opname kregen beide groepen één keer te horen. Alleen deelnemer 8 van de controlegroep heeft de opnames maar gedeeltelijk gehoord, omdat deze deelnemer later binnenkwam. In het schema staat per vraag welk antwoord elke deelnemer gegeven heeft. Als de deelnemer geen of meerdere antwoorden heeft gegeven, staat dit aangegeven met *g.a.* (geen antwoord).

Tabel 1a: antwoorden onderzoeksgroep

	Juiste antwoord	Dlnmr. 1	Dlnmr. 2	Dlnmr. 3	Dlnmr. 4	Dlnmr. 5	Dlnmr. 6	Dlnmr. 7	Dlnmr. 8
1.	<i>eigenlijk</i>	eigenlijk	maar	maar	eigenlijk	eigenlijk	eigenlijk	maar	eigenlijk
2.	<i>wel</i>	maar	maar	wel	maar	maar	wel	wel	maar
3.	<i>eigenlijk</i>	eigenlijk	eigenlijk	maar	maar	toch	maar	toch	toch
4.	<i>maar</i>	maar	toch	wel	toch	maar	wel	eigenlijk	eigenlijk
5.	<i>toch</i>	toch	maar	maar	toch	<i>g.a.</i>	maar	toch	toch
6.	<i>eigenlijk</i>	eigenlijk	toch	toch	wel	<i>g.a.</i>	toch	maar	wel
7.	<i>maar</i>	toch	toch	maar	maar	toch	wel	eigenlijk	wel
8.	<i>maar</i>	eigenlijk	eigenlijk	maar	maar	maar	maar	toch	eigenlijk
9.	<i>wel</i>	wel	toch	wel	wel	toch	wel	eigenlijk	toch
10.	<i>toch</i>	eigenlijk	maar	maar	maar	toch	maar	wel	eigenlijk

Tabel 1b: antwoorden controlegroep

	Juiste antwoord	Dlnmr. 1	Dlnmr. 2	Dlnmr. 3	Dlnmr. 4	Dlnmr. 5	Dlnmr. 6	Dlnmr. 7	Dlnmr. 8
1.	<i>eigenlijk</i>	maar	toch	maar	eigenlijk	toch	toch	toch	maar
2.	<i>wel</i>	eigenlijk	eigenlijk	wel	eigenlijk	eigenlijk	eigenlijk	wel	wel
3.	<i>eigenlijk</i>	toch	toch	wel	eigenlijk	toch	toch	maar	toch
4.	<i>maar</i>	eigenlijk	eigenlijk	wel	toch	eigenlijk	eigenlijk	eigenlijk	wel
5.	<i>toch</i>	toch	<i>g.a.</i>	maar	wel	wel	wel	toch	eigenlijk
6.	<i>eigenlijk</i>	wel	wel	wel	eigenlijk	toch	eigenlijk	eigenlijk	toch
7.	<i>maar</i>	wel	<i>g.a.</i>	toch	toch	<i>g.a.</i>	eigenlijk	toch	eigenlijk
8.	<i>maar</i>	eigenlijk	wel	eigenlijk	eigenlijk	eigenlijk	wel	wel	wel
9.	<i>wel</i>	wel	toch	maar	eigenlijk	toch	toch	eigenlijk	toch
10.	<i>toch</i>	maar	toch	maar	eigenlijk	wel	toch	wel	wel

Uit deze resultaten blijkt dat de onderzoeksgroep in totaal 28 goede antwoorden heeft gegeven, en de controlegroep in totaal 13. Dit wijst er dus op dat de cursisten de partikels beter kunnen combineren met een bijbehorende context als zij gericht onderwijs hierover hebben gevolgd, dan als dit niet het geval is. Daarnaast toont het lage aantal goede antwoorden in beide groepen - in de controlegroep is 16,25% van de antwoorden goed en in de onderzoeksgroep is dit 35%-

aan dat partikels voor beide groepen cursisten moeilijk zijn. Daarmee wordt de algemeen geaccepteerde stelling dat partikels lastig zijn voor NT2-leerders bevestigd (zie o.a. Foolen, 1986; Wenzel, 2004; Van der Wouden en Caspers, 2008).

De tabellen hieronder volgen uit de gegevens van tabel 1a en 1b. In tabel 2 is het aantal goede antwoorden per groep per vraag weergegeven. Het woord tussen haakjes in de eerste kolom is het bijbehorende antwoord bij die vraag. Tabel 3 laat per groep zien hoe vaak elk partikel als antwoord is gekozen door de deelnemers.

Tabel 2: aantal goed gegeven antwoorden per item

	onderzoeksgroep	controlegroep
vraag 1 (eigenlijk)	5	1
vraag 2 (wel)	3	3
vraag 3 (eigenlijk)	2	1
vraag 4 (maar)	2	0
vraag 5 (toch)	4	2
vraag 6 (eigenlijk)	1	3
vraag 7 (maar)	2	0
vraag 8 (maar)	4	0
vraag 9 (wel)	4	1
vraag 10 (toch)	1	2

Tabel 3: aantal gegeven antwoorden per partikel

	onderzoeksgroep	controlegroep
toch	20	23
eigenlijk	17	25
wel	14	21
maar	27	8

De deelnemers uit de onderzoeksgroep hebben vraag 1 het best beantwoord en vraag 6 en 10 het slechtst, blijkt uit tabel 2. Deze laatste twee vragen zijn ook de enige vragen die slechter zijn gemaakt door de onderzoeksgroep dan door de controlegroep. Tabel 3 wijst uit dat de onderzoeksgroep een voorkeur lijkt te hebben voor het partikel *maar*. Dit is opvallend, omdat *maar* juist het minst werd gekozen door de controlegroep (zie tabel 3). De vragen waarvan het juiste antwoord *maar* is, dus vraag 4, 7 en 8, zijn door de onderzoeksgroep dan ook beter gedaan dan door de controlegroep. Dit laat zien dat de deelnemers van de onderzoeksgroep zich bewuster zijn van *maar* als partikel dan de deelnemers van de controlegroep. Het is aannemelijk dat dit door de les over partikels komt. Het kan er ook op wijzen dat de les over partikels in het bijzonder tot meer begrip van het partikel *maar* heeft geleid.

Tabel 2 laat zien dat vraag 2 en vraag 6 het vaakst goed zijn beantwoord door de controlegroep. Beide vragen zijn door drie deelnemers goed beantwoord. De vragen die het minst goed zijn beantwoord door de controlegroep zijn de vragen 4, 7 en 8. Op alle drie deze vragen heeft geen enkele deelnemer het juiste antwoord gegeven. Het bijbehorende antwoord van vraag 4, 7 en 8 is *maar*. Van de controlegroep heeft dus niemand *maar* binnen een passende context gekozen. In totaal is *maar* ook slechts 8 keer als antwoord gekozen, zoals in tabel 3 staat. Hiermee vormt *maar* een grote uitzondering ten opzichte van de andere partikels, die veel vaker zijn gekozen door de controlegroep (zie tabel 3). Het lijkt erop dat de deelnemers uit deze

groep de functie van het partikel *maar* niet of slechts gedeeltelijk kennen, en dat ze niet goed weten wat ze met het partikel aan moeten. Doordat *maar*, vergeleken met de andere partikels, het minst vaak bij de juiste context is gekozen, en überhaupt het minst vaak is gekozen, kunnen we stellen *maar* het moeilijkste partikel is voor de deelnemers uit de controlegroep. Dit staat haaks op de conclusie van Van Balen, Caspers en Van der Wouden (2010) dat *maar* voor NT2-leerders een makkelijk partikel is.

Mocht het inderdaad zo zijn dat de onderzoeksgroep relatief veel over *maar* heeft geleerd tijdens de les, dan is een mogelijke verklaring daarvoor dat de cursisten *maar* in een wensende zin als vaste formule aangeboden hebben gekregen. Een zin met *maar* die een wens weergeeft, zoals de zin in vraag 8, heeft vaak dezelfde woorden en dezelfde woordvolgorde, namelijk: “Als [subject] *maar*...”. Deze vaste combinatie is meerdere keren teruggekomen in opgaven, filmpjes en voorbeeldzinnen tijdens de les, en is daarnaast ook expliciet uitgelegd aan de cursisten. De combinatie is herkenbaar doordat deze met het woord *als* begint. Het zou kunnen dat een paar cursisten deze vaste combinatie als formule hebben onthouden. Deze suggestie dat NT2-leerders partikels als vaststaande eenheden kunnen verwerven wordt ook door Foolen (1993) genoemd.

Waar ook relatief veel expliciete aandacht voor is geweest tijdens de les, is de combinatie van *maar* met een imperatieve vorm. Dat zou kunnen verklaren dat meer deelnemers van de onderzoeksgroep dan deelnemers van de controlegroep vraag 7 goed hadden beantwoord. Echter, deze toepassing van *maar* wordt vaak onder de aandacht gebracht in NT2-lesmethoden (zie hoofdstuk 2). Daarom was de verwachting dat vraag 7, waarin *maar* samen met de imperatief wordt gebruikt, zowel in de onderzoeksgroep als de controlegroep relatief goed zou worden gemaakt. Dit is niet het geval.

Een ander opvallend verschil tussen de twee groepen is dat de onderzoeksgroep *wel* een stuk minder vaak kiest dan de controlegroep (zie tabel 3). Desondanks combineert de onderzoeksgroep *wel* vaker met de juiste context. Daarnaast geeft de onderzoeksgroep minder vaak *wel* als antwoord op vraag 10 (zie tabel 1a en 1b). In deze vraag staat het uit te kiezen partikel naast het woord *niet*. In de les is *wel* vaak als tegenovergestelde genoemd van *niet*. Dat maar één deelnemer van de onderzoeksgroep *wel* naast *niet* zet in vraag 10, terwijl dit in de controlegroep drie keer het geval was, kan erop wijzen dat de deelnemers de betekenis van *wel* als tegenovergestelde van *niet* hebben opgepikt uit de les. Dat zou aansluiten bij de conclusies van Van Balen, Caspers en van der Wouden (2010) en Hogeweg en Van Gerrevink (2015) dat het geaccentueerde *wel* dat volgt op een expliciete ontkenning, de eerste vorm van *wel* is die leerders van het Nederlands beheersen.

De contexten die in de toets voorkwamen zijn niet in de les letterlijk als voorbeeld gegeven. De enige uitzondering hierop is vraag 3. Ik heb de zin “Hoe laat is het eigenlijk?” twee keer per abuis in de les genoemd. Dit lijkt echter geen grote rol te hebben gespeeld: slechts twee deelnemers uit de onderzoeksgroep hadden deze vraag goed (zie tabel 2).

De gegevens van de individuele deelnemers worden vergeleken in tabel 4. Omdat de controlegroep te weinig goede antwoorden per individu heeft gegeven om daar iets uit op te maken, geeft tabel 4 alleen de gegevens van de onderzoeksgroep weer.

Tabel 4: antwoorden per deelnemer van de onderzoeksgroep

	toch	eigenlijk	wel	maar	goede antwoorden
dlnmr. 1	2	5	1	2	6
dlnmr. 2	4	2	0	4	1
dlnmr. 3	1	0	3	6	4
dlnmr. 4	2	1	2	5	5
dlnmr. 5	4	1	0	3	4
dlnmr. 6	1	1	4	4	4
dlnmr. 7	3	3	2	2	2
dlnmr. 8	3	4	2	1	2

In tabel 4 is te zien dat er grote onderlinge verschillen zijn in aantal goede antwoorden en voorkeur voor partikels tussen de deelnemers van de onderzoeksgroep. Deelnemers 1, 3 en 4 lijken een sterke voorkeur te hebben voor één partikel. In het geval van deelnemer 1 is dat *eigenlijk* en in het geval van deelnemers 3 en 4 is dat *maar*. Dat drie van de acht deelnemers één partikel vaak gebruiken, onderschrijft de conclusie van Wenzel (2004) dat sommige NT2-leerders een of meerder specifieke partikels overmatig veel gebruiken. Ook het aantal goede antwoorden verschilt per deelnemer. Deelnemer 6 heeft de meeste antwoorden goed en heeft daarmee ook als enige meer dan de helft van de vragen goed beantwoord. Deze deelnemer lijkt de partikels al aardig goed te beheersen. Deelnemers 2, 7 en 8 hebben duidelijk minder goede antwoorden gegeven dan de andere deelnemers. Zij hebben waarschijnlijk niet veel van de les opgestoken.

5.2 Reflectie op de les

De deelnemers toonden zich gedurende de les geïnteresseerd en stelden al vanaf het begin af aan vragen. Ik had het idee dat de cursisten de partikels die centraal stonden herkenden. Toen ik ze introduceerde, gaf een van de deelnemers gelijk aan dat hij vooral *eigenlijk* een moeilijk woord vond. Een andere deelnemer verwarde *wel* met *wil*. Het was moeilijk voor haar om verschil tussen de woorden te horen. Dat ze in de voorbeeldzin naast elkaar stonden was mogelijk extra verwarrend. De uitleg over het verschil leek ze te begrijpen. Tijdens de opdrachten deden de deelnemers actief mee. Ik probeerde de betekenis en het gebruik van de partikels vooral duidelijk te maken aan de hand van voorbeeldzinnen, met duidelijke gezichtsmimiek erbij. Aan de hand van de reacties van de deelnemers kon ik merken dat deze manier van uitleg aansloeg. Ik had de indruk dat sommige deelnemers, met name degenen met een hoger taalniveau, de partikels een beetje onder de knie kregen. Vooral de *kahoot!* ging goed: de deelnemers behaalden hoge scores tijdens deze quiz.

De toets ging echter minder goed dan ik op basis van de les verwachtte. Dit kwam waarschijnlijk doordat de toets moeilijker was dan de opdrachten. Bij de opdrachten moesten de deelnemers namelijk vaak zinnen bij elkaar zoeken waar de partikels al in stonden. Ze hoefden deze dus niet zelf in te vullen. Bij de opdrachten waarin dat wel van ze gevraagd werd, hadden de deelnemers maar twee keuzes en niet vier, zoals in de toets. Verder was het duidelijk dat de concentratie en het plezier van de deelnemers afnam naar mate de les vorderde. Voor de pauze waren de deelnemers bijvoorbeeld actiever en enthousiaster dan na de pauze. Dit kan ook een rol hebben gespeeld bij het invullen van de toets.

Ik denk dat het doel van de les om de deelnemers bewust te maken van partikels behaald is. De cursisten begonnen namelijk in de les en tijdens de pauze zelf de partikels in de zin te gebruiken. Vaak gebruikten ze deze niet helemaal correct, maar ze lieten hiermee wel zien dat ze zich bewust waren van de partikels. Het tweede doel van de les, de deelnemers leren in welke contexten ze de partikels *wel*, *maar*, *eigenlijk* en *toch* kunnen gebruiken, is in bepaalde mate behaald. De groep die de les gevolgd had, begreep de partikels beter dan de controlegroep, getuige de testresultaten. Toch is het percentage goede antwoorden ook in de onderzoeksgroep niet erg hoog. Afgaande op het verloop van de les, kreeg ik het idee dat de cursisten met een hoger taalniveau de stof beter oppikten dan de cursisten met een lager taalniveau. Vooral het niveau van leesvaardigheid was een onderscheidende factor. De opdrachten waren erg moeilijk voor de deelnemers die niet zo goed konden lezen. Hun aandacht ging meer uit naar het technisch lezen van de opdrachten, waardoor de partikels weinig aandacht kregen. Vooral *eigenlijk* vormde een struikelblok voor de deelnemers met een lager leesniveau. Voor deze cursisten waren de opdrachten wellicht niet helemaal geschikt. Omdat partikels vooral in spreektaal worden gebruikt, houden ze in eerste instantie weinig verband met de leesvaardigheid van een cursist. Echter, als het gaat om het aanleren van de partikels, is leesvaardigheid wel een belangrijke ondersteunende vaardigheid. Praktisch is het namelijk erg moeilijk om een les over partikels vorm te geven waarin niet gelezen wordt.

Al met al kunnen er verschillende conclusies en aanbevelingen uit deze resultaten worden gehaald. Dit geldt voor zowel de testresultaten als de persoonlijke ervaring van de les. Het volgende, afsluitende hoofdstuk gaat daar verder op in.

Hoofdstuk 6: Conclusie en Discussie

Partikels zijn veelvuldig te vinden in de Nederlandse taal. Het is echter gecompliceerd ze te definiëren en in te delen en onder andere daardoor vormen ze een moeilijk onderdeel van de taal voor NT2-leerders. Het onderzoek in deze scriptie had als doel uit te zoeken of het nut heeft gericht onderwijs te geven over partikels aan NT2-leerders met een lage leerbaarheid. De uitkomst suggereert dat dit het geval is. De NT2-cursisten die gericht onderwijs over de Nederlandse partikels *maar*, *toch*, *eigenlijk* en *wel* hadden gevolgd, wisten in dit onderzoek deze partikels namelijk vaker in een passende context te plaatsen dan de NT2-cursisten die geen les hierover hadden gevolgd. Ook leken ze zich bewuster te zijn van de partikels. Dit bevestigt de hypothese dat een les over *maar*, *toch*, *eigenlijk* en *wel* bijdraagt aan het begrip van deze vier partikels. Het belang van een les over partikels lijkt dus groot voor NT2-cursisten met een lage leerbaarheid.

Toch blijft partikelgebruik een moeilijk onderwerp voor de cursisten. Ook na de les konden de cursisten over het algemeen weinig partikels goed plaatsen in de toets. Het bleek erg te verschillen per cursist hoeveel hij of zij van de les opgestoken had. Dit kan met het taalniveau of de leerbaarheid van de individuele cursist te maken hebben. Sommige cursisten hadden een lager leesniveau dan andere, waardoor zij de opdrachten in de les minder goed begrepen en dus minder goed konden oefenen met de partikels. Voor alle deelnemers kan echter de conclusie worden getrokken dat één les niet genoeg bleek om de partikels te beheersen op het niveau dat de toets veronderstelt.

Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de vraag hoe partikelonderwijs het best kan worden vormgegeven voor deze doelgroep. Nu aannemelijk is gemaakt dat het zin heeft om NT2-cursisten met een lage leerbaarheid gericht les te geven over partikels, is het interessant om uit te zoeken op welke manier dit het beste kan. Hiervoor heb ik de volgende suggesties.

Ten eerste geeft dit onderzoek aanwijzingen voor geschikte partikels om in onderwijs op te nemen. *Maar* lijkt zo'n geschikt partikel. Hoewel de resultaten van dit onderzoek Van Balen, Caspers en Van der Wouden (2010) tegenspreken, die concluderen dat dit partikel relatief eenvoudig is voor NT2-leerders, suggereren ze wel dat *maar* goed aan te leren is. NT2-leerders lijken zich na een les over dit woord zich meer bewust te zijn van het partikel *maar*. Ook lijken ze bepaalde toepassingen van *maar* relatief goed op te pikken. Op basis van de literatuur, en in mindere mate ook de resultaten van het onderzoek, wil ik daarnaast suggereren het partikel *wel*, in de beklemtoonde vorm en volgend op een expliciete ontkenning, te behandelen. Deze vorm van het partikel *wel* lijkt relatief makkelijk te zijn voor de NT2-leerders.

Ten tweede lijkt het erop dat het aanleren van vaste formules en het gebruik van veel voorbeeldzinnen met duidelijke mimiek geschikte manieren zijn om partikels aan te leren. Het gebruik van vaste formules is een mogelijke verklaring voor het feit dat de onderzoeksgroep het partikel *maar* relatief goed beheerste. De suggestie van het gebruik van voorbeeldzinnen en mimiek is gebaseerd op de reacties van de cursisten tijdens de les.

Als laatste suggereer ik dat het aanleren van partikels over meerdere lessen kan worden verspreid. Door meermaals een klein gedeelte van de les, en niet één keer een hele les, aan partikels te besteden, blijft het interessant voor de cursisten. Ander voordeel is dat de cursisten

meer gelegenheid hebben, nadat ze in de les bewust zijn gemaakt van het bestaan van partikels, de betekenis en het gebruik ervan in de praktijk te bestuderen.

Concreet stel ik dus een pilotstudie voor waarin gealfabetiseerde NT2-cursisten van niveau A1-A2 gevolgd worden. Zij krijgen les met behulp van een reguliere lesmethode, maar met de toevoeging dat in elk hoofdstuk een partikel wordt aangeleerd, te beginnen met het partikel *maar*. In elk hoofdstuk wordt het partikel kort expliciet uitgelegd, en daarna volgen veel voorbeeldcontexten, die de docent met bijpassende mimiek voorleest. De cursisten oefenen zelf met vaste formules met partikels, en krijgen een praktische opdracht die ze buiten de les uit moeten voeren, waarin het betreffende partikels centraal staat. De uitleg van en oefeningen met het partikel hoeven niet veel tijd in beslag te nemen, maar de partikels komen wel regelmatig terug in het onderwijs. Een dergelijk pilotonderzoek zou kunnen uitwijzen of de voorlopige conclusies uit dit onderzoek stand houden.

Ik hoop met dit onderzoek bij te hebben gedragen aan het onderzoek naar partikelonderwijs in het algemeen. Daarnaast is dit onderzoek relevant in het kader van de communicatieve benadering binnen het NT2-onderwijs. Het sluit aan op de wijdverspreide ontwikkeling in het NT2-onderwijs om te focussen op de dagelijkse taalpraktijk en de communicatie. Partikels zijn immers een belangrijk onderdeel van de dagelijkse taalpraktijk. Het zou mooi zijn als uiteindelijk ook de mensen die het Nederlands waarschijnlijk nooit op een hoog niveau zullen beheersen, kennis hebben van deze kleine woordjes. Daarmee kunnen ze sprekers van het Nederlands beter interpreteren, en hun eigen taal natuurlijker maken. Want, dat moge duidelijk zijn, hoewel partikels vaak over het hoofd gezien worden, zijn ze van grote toegevoegde waarde voor communicatie in het Nederlands.

Bibliografie

Balen, Erna van, Johanneke Caspers & Ton van der Wouden (2010). Modale Partikels in het Nederlands als tweede taal: aanwijzingen voor een vaste verwervingsvolgorde. *Internationale Neerlandistiek* 48(2), 31-40.

Bergen, Geertje van, Rik van Rijn, Lotte Hogeweg & Sander Lestrade (2011). Discourse marking and the subtle art of mind-reading: The case of Dutch *eigenlijk*. *Journal of Pragmatics*(43), 3877-92.

Bergen, Geertje van & Hans Rutger Bosker (2018). Linguistic expectation management in online discourse processing: An investigation of Dutch inderdaad ‘indeed’ and eigenlijk ‘actually’. *Journal of Memory and Language* 103, 191-209.

Bergen, Geertje van & Lotte Hogeweg (2021). Managing interpersonal discourse expectations: a comparative analysis of contrastive discourse particles in Dutch. *Linguistics* 59(2), 333-60.

Boers, Titia, Vita Olijhoek, Marten Hidma & Nicky Heijne (2004). *Code 1. Basisleergang voor anderstaligen*. Utrecht, Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

CITO (2008). *Raamwerk Alfabetisering NT2*. https://www.cito.nl/-/media/files/nt2/cito_ve_raamwerk_alfabetisering.pdf?la=nl-N.

Deen, Jeanine & Chris van Veen (1994). *Taalriedels. Oefenen met routineformuleringen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Dutchies to be – Learn Dutch with Kim (2020, 16 oktober). *TALK like the DUTCH! Learn how to use: gewoon, noun, lekker, leuk, maar & even (NT2 - A2/B1)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TiPabl-nzmQ&t=3s>.

Dutchies to be – Learn Dutch with Kim (2020, 27 november). *DUTCH words that might DRIVE YOU CRAZY! Learn about WEL, NOG & TOCH. (NT2 - A2/B1)* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=8nWW_Y8HHV0&t=10s.

Eckardt, Regine (2009). The real, the apparent and what is *eigentlich*. *Oslo Studies in Languages* 1(1), 77-108.

Elffers, Els (1992). Wat betekent toch toch. In: Ina Schermer-Vermeer, Wim Klooster & Arjen Florijn (red.), *De kunst van de grammatica* (p. 63-80). Universiteit van Amsterdam.

Fontein, Mieps & Agaath Pescher-ter Meer (2016). *Nederlandse grammatica voor anderstaligen*, herziene ed. Utrecht: NCB.

Foolen, Ad (1986). 'Typical Dutch sounds with no particular meaning'. *Verslag van het negende colloquium van docenten neerlandistiek aan buitenlandse universiteiten*. 's Gravenhage, 39-57.

Foolen, Ad (1993). *De betekenis van partikels: een dokumentatie van de stand van het onderzoek, met bijzondere aandacht voor maar*. Dissertatie, Nijmegen.

Foolen, Ad (2010). Partikels volgens de schijf van vijf. *Internationale Neerlandistiek* 48(2), 41-51.

Haeseryn, Walter (1997). *Algemene Nederlandse spraakkunst* (herziene ed.). Groningen: Martinus Nijhoff.

Ham, Esther, Wim Tersteeg & Lidy Zijlmans (2007). *Help! Een cursus Nederlands voor anderstaligen*. Deel 1: *Engels hulpboek*. Utrecht: NCB.

Hogeweg, Lotte (2009). The meaning and interpretation of the Dutch particle *wel*. *Journal of Pragmatics* 41, 519-39.

Hogeweg, Lotte, Stefanie Ramachers & Verena Wottrich (2011). *Doch, toch* and *wel* on table. In: Rick Nouwen & Marion Elenbaas (red.), *Linguistics in the Netherlands 2011* (p. 50-60). Amsterdam: John Benjamins.

Hogeweg, Lotte & Richard van Gerrevink (2015). The acquisition of the Dutch discourse particle *wel*. *Nederlandse Taalkunde* 20(2), 187-213.

Hoop, Helen de, Jetske Klatter, Gijss Mulder & Tijn Schmitz (2016). Imperatives and politeness in Dutch. In: Jenny Audring & Sander Lestrade (red.), *Linguistics in the Netherlands 2016* (p. 41-53). Amsterdam: John Benjamins.

Janssen, Theo (1995). Heterosemy of Polyfunctionality? The Case of Dutch *maar* 'but, only, just'?. In: Thomas Shannon & Johan Snapper (red.), *The Berkely Conference on Dutch Linguistics 1993* (p. 71-85). Lanham: University Press of America.

Kalsbeek, Alice van (2015). Taalonderwijs en didactiek. In: Bart Bossers, Folkert Kuiken & Anne Vermeer (red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (herziene ed., p. 49-90). Bussum: uitgeverij Coutinho.

Kirsner, Robert (2003). On the interaction of the Dutch pragmatic particles *hoor* and *hè* with the imperative and Infinitivus Pro Imperativo. *LOT Occasional Series* 1.59-96. Utrecht: LOT Publications.

Kuiken, Folkert (2015). Grammatica. In: Bart Bossers, Folkert Kuiken & Anne Vermeer (red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (herziene ed., p. 213-244). Bussum: uitgeverij Coutinho.

Kulvejtova, I. (2003). *Tien Nederlandse modale partikels in natuurlijke conversatie*. Dissertatie, Leiden.

Rasenberg, Marlou, Joost Rommers & Geertje van Bergen (2020). Anticipating predictability: an ERP investigation of expectation-managing discourse markers in dialogue comprehension. *Language, Cognition and Neuroscience* 35(1), 1-16.

Schmidt, Richard (2001). Attention. In: Peter Robinson (red.), *Cognition and second language instruction* (p. 3-32). Cambridge: CUP.

Schmitz, Hans-Christian & Bernhard Schröder (2004). Updates with “eigentlich”. *Sprache und Datenverarbeitung* 28(1), 87-96.

Schmitz, Hans-Christian (2008). Eigentlich again. In: Atle Grønn (red.), *Proceedings of Sinn und Bedeutung 12* (p. 567-81). Oslo: ILOS.

Sudhoff, Stefan (2012). Negation der negation: Verumfokus und die niederländische polaritätspartikel *wel*. In: Hardarik Bluhdorn & Horst Lohnstien (red.), *Wahrheit – fokus negation* (p. 105-36). Hamburg: Buske.

Taalunie (2020). *Referentiekaders voor leertrajecten NT2*. <http://taalunieversum.org/inhoud/nt2-beginnersdoelen/referentiekaders-voor-leertrajecten-nt2>.

Toorn-Schutte, Jenny van der (2006). *Klare Taal! Uitgebreide grammatica NT2*. Houten: Boom.

VluchtelingenWerk Nederland (z.d.). *Themadossier nieuwe wet inburgering: drie leerroutes*. <https://www.vluchtelingenwerk.nl/wat-wij-doen/begeleiding-bij-taal-en-inburgering/themadossier-nieuwe-wet-inburgering-drie-leerroutes>.

Wenzel, Veronika (2004) Partikels in het Nederlands als vreemde taal. *Neerlandica Extra Muros* 42(1), 33-43.

Westland, Naomi, Lotte Hogeweg, Helen de Hoop & Ferdy Hubers (2021). Dutch *eigelijk* by native and non-native speakers of Dutch. Radboud Universiteit Nijmegen.

Wouden, Ton van der (2002). Partikels: Naar een partikelwoordenboek voor het Nederlands. *Nederlandse Taalkunde* 7(1), 20-43.

Wouden, Ton van der (2006). Partikels: woordjes die het Nederlands markeren. In: Nicoline van der Sijs, Jan Stroop & Fred Weerman (red.), *Wat iedereen van het NEDERLANDS moet weten en waarom* (p. 119-129). Amsterdam: Bert Bakker.

Wouden, Ton van der & Johanneke Caspers (2008). Partikels als leerprobleem in het Nederlands als tweede taal. *Internationale Neerlandistiek* 46(3), 33-45.

Wouden, Ton van der & Johanneke Caspers (2010). Nederlandse partikelbeschrijving in internationaal perspectief: waar zijn we eigenlijk en waar moet het toch naar toe? *Internationale Neerlandistiek* 48(2), 52-62.

Wouden, Ton van der (2020). Er is nog steeds geen partikelwoordenboek, hoewel echter het partikelonderzoek niet stilligt. *Nederlandse Taalkunde* 25(2-3), 241-54.

Zeevat, Henk & Elena Karagjosova (2007). History and grammaticalization of *doch/toch*. *ZAS Papers in Linguistics* 51, 135-52.

Bijlage 1: Lesplan

Lesdoelen:

- De cursist is bewust van het vele gebruik van partikels in het Nederlands.
- De cursist kan herkennen wanneer de woorden *wel*, *maar*, *eigenlijk* en *toch* op een natuurlijke manier kunnen worden gebruikt.

Taalhandelingen die centraal staan:

- Iemand gerust stellen (*wel*)
- Iemand beleefd een bevel geven (*maar* + imperatief)
- Een nieuw onderwerp aansnijden in een gesprek (*eigenlijk*)
- Om bevestiging vragen (*toch?*)
- Een wens uitspreken (als + *maar*)
- Op een gepaste manier iemand tegenspreken, afhankelijk van de situatie (*eigenlijk*, *wel* of *toch*)

Basisregels:

- *Maar* kun je gebruiken om twee zinnen aan elkaar te plakken, maar ook voor andere dingen.
- *Maar* betekent *slechts* (of: *weinig*, *niet veel*, *klein beetje*, *niet zo goed*, *niet speciaal*, *niet belangrijk*).
- Als je wilt dat iemand iets doet, gebruik je *maar*. Dat is vriendelijker.
- *Eigenlijk* gebruik je als ~~je heel beleefd wilt zijn~~. Je denkt iets anders dan de ander, maar de ander denkt dat jullie hetzelfde denken.
- *Toch* gebruik je als dingen anders zijn dan je eerst dacht.
- *Toch* kun je in een vraag gebruiken, als je iets denkt maar het zeker wilt weten.
- *Eigenlijk* kun je gebruiken als je beleefd over iets nieuws wilt praten.
- *Maar* kun je met een ‘als-zin’ gebruiken als je iets hoopt.
- *Wel* is het tegenovergestelde van niet.
- *Wel* gebruik je om iemand gerust te stellen.

Intro	<p>“Vandaag gaan we praten over kleine woorden die in het Nederlands veel voorkomen, maar vaak moeilijk zijn, omdat ze veel verschillende betekenissen hebben. De woordjes zorgen er vaak voor dat je beleefd, netjes, aardig, bent.”</p> <p>Dit zijn de woorden (op het bord schrijven en laten uitspreken)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wel - Eigenlijk - Maar - Toch <p>Het hangt af van de situatie wanneer de woorden worden gebruikt. Het is niet goed of fout wanneer je een woord gebruikt, maar soms past het ene woord beter en soms het andere.</p>	12.30 – 12.35
A	<p>Filmpje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1^e keer laten zien: daarna vragen 	12.35 – 12.50

	<ul style="list-style-type: none"> • 2^e keer laten zien: de cursisten moeten hun hand omhoog steken als ze <i>maar, toch, eigenlijk</i> of <i>wel</i> horen. 	
Expliciete uitleg	<ul style="list-style-type: none"> - Ik presenteer script van het filmpje op de beamer en leg per woord uit waarom dat woord daar staat. <p>Zoals je ziet, zijn er veel verschillende manieren dat je de woorden <i>maar, toch, eigenlijk</i> en <i>wel</i> kan gebruiken. We gaan dat oefenen!</p> <p>Uitleg: “<i>Eigenlijk, toch</i> en <i>wel</i> lijken veel op elkaar. Maar ze zijn allemaal net anders!</p> <p>Jan: Wil je geen ijsje? Piet: Ik wil wel een ijsje!</p> <p>➔ Piet wil NIET een pizza. Piet wil WEL een ijsje.</p> <p>Jan: Ik koop voor ons een pizza! Piet: Ik wil eigenlijk een ijsje.</p> <p>➔ Jan denkt dat Piet pizza wilt. Maar Piet wil geen pizza. Hij wil EIGENLIJK liever een ijsje.</p> <p>Jan: Je zei net dat je geen ijsje wil! Piet: Ik wil toch een ijsje!</p> <p>➔ Piet zegt eerst ‘ja’. Jan en Piet weten dus allebei dat Piet pizza wil. Maar daarna zegt Piet TOCH iets anders. Hij wil geen pizza!</p>	12.50 – 13.05
B. 1	<p>De cursisten gaan in groepjes van twee onderstaande gesprekjes oefenen. Petra en ik doen hem eerst samen voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kom je morgen eten bij mij? - Ik heb eigenlijk geen tijd morgen. Ik kan wel vrijdag komen! - Oke, leuk! - Jij moet morgen naar de winkel, want jij hebt morgen geen les. - Ik heb wel les! Ik kan niet naar de winkel! - Oke, dan ga ik wel. 	13.05 – 13.10
B. 2	<p>Ik lees de zinnen voor. De cursisten krijgen eerst de tijd zelf de combinaties te maken. Daarna bespreken we de opdracht samen, waarbij de eerste cursist de ene zin voorleest en de tweede de andere zin.</p>	13.10 – 13.20
B. 3	<p>Zie onderstaande oefening. Cursisten maken de oefening eerst zelfstandig, daarna samen bespreken</p>	13.20 – 13.35
B. 4	<p>De cursisten gaan in groepjes van twee onderstaande gesprekjes oefenen. Petra en ik doen hem eerst samen voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jij woont in Beuningen, toch? - Dat klopt! - Ik ook! Ik kom een keer naar jou! - Wat leuk! Kom maar op donderdag, dan heb ik tijd! - Mag ik een pen lenen? - Sorry, dat kan niet. Ik heb er maar één. - Jammer. Nu kan ik niet schrijven. 	13.35 – 13.40

	- Hmm...Misschien zit er toch nog een pen in mijn tas. Ik ga zoeken!	
B. 5	Ik lees de zinnen voor. De cursisten krijgen eerst de tijd zelf de combinaties te maken. Daarna bespreken we de opdracht samen, waarbij de eerste cursist de ene zin voorleest en de tweede de andere zin.	13.40 – 13.50
B. 6	Zie onderstaande oefening. Cursisten maken de oefening eerst zelfstandig, daarna samen bespreken.	13.50 – 14.05
	Pauze	14.05 – 14.30
B. 7	Kahoot!	14.30 – 14.50
C. 1	De cursisten krijgen de powerpoint te zien. Ik zeg bij elke powerpoint een zin, en de cursisten geven antwoord hierop/geven een vervolgzin, met het woord dat op de dia te zien is.	14.50 – 15.05
B. 8	Als er nog tijd over is: de cursisten spelen samen de dialoog van de eerste A-opdracht uit.	
Toets maken		15.05 – 15.30

Bijlage 2: Oefeningen

Oefening B. 2: Welke zinnen horen bij elkaar?

1. Ik heb geen zin.
 2. Dit antwoord is niet goed.
 3. De film is echt heel goed!
 4. Gezellig dat jullie morgen samen naar het feest komen!
 5. Leuk dat we naar de film gaan!
-
- a. Nou, ik kom **eigenlijk** alleen.
 - b. Ik heb **wel** zin!
 - c. Inderdaad! Heb jij **eigenlijk** de kaartjes wel mee?
 - d. Ik vind de film **eigenlijk** best slecht.
 - e.. Jouw vorige antwoord was **wel** goed!

Oefening B. 3: Welk woord is goed?

1)

Broer: "Ik houd niet van hagelslag."

Zus: "Ik houd wel/eigenlijk van hagelslag!"

2)

Man: "Ik wil verhuizen!"

Vrouw: "Ik wil wel/eigenlijk niet verhuizen."

3)

Meneer: "Hallo! Ik ken u niet, maar wilt u misschien een kopje koffie drinken samen?"

Mevrouw: "Hallo! Dat is wel/eigenlijk best een goed idee!"

4)

Man: "Ik ben heel moe, maar we moeten nog opruimen."

Vrouw: "Ach, dat komt later wel/eigenlijk. Eerst gaan we slapen."

5)

Vriend: "Ik wil morgen fietsen, maar het weer wordt slecht."

Vriendin: "Nee hoor, het weer wordt wel/eigenlijk goed!"

Uitleg:

1) Broer zegt **niet**, zus zegt **wel**

2) Man denkt dat de vrouw ook wilt verhuizen, maar de vrouw wil dat niet. **Niet en wel kunnen niet naast elkaar.**

3) De meneer denkt dat de mevrouw nee gaat zeggen, maar de mevrouw zegt ja!

4) **Wel** gebruik je als je iemand gerust wilt stellen. De man zegt dat het niet goed is, er is een probleem, en de vrouw zegt dat het wel goed is, dat er geen probleem is.

5) Broer denkt dat het weer **niet** goed is, maar zus denkt dat het weer **wel** goed is. Broer en zus hoeven niet heel beleefd te zijn, dus zeggen ze niet *eigenlijk*, maar *wel*.

Oefening B. 5: Welke zinnen horen bij elkaar?

1. Wat een mooie jas!

2. Wil jij als eerste bestellen?

3. Jij zei dat je met de fiets kwam!

4. Is jouw examen morgen?

5. Mag ik je wat vragen?

a) Natuurlijk, vraag **maar**!

b) Nee, ga jij **maar** eerst!

c) Dankjewel! Hij kostte **maar** tien euro!

d) Ja! Als ik het **maar** haal...

e) Ik ben **toch** met de bus gekomen!

Oefening B. 6: Welk woord is goed?

1)

Docent: Woon je ver weg van school?

Cursist: Nee, dichtbij! Ik hoef maar/toch tien minuten met de bus!

2)

Man: Je zei dat je geen koekje wil!

Vrouw: Dat klopt. Alleen nu heb ik honger. Ik wil maar/toch een koekje!

3)

Broer: Jij gaat morgen naar school, maar/toch?

Zus: Nee, ik heb vakantie!

4)

Bakker: Hallo mevrouw! Kan ik u helpen?

Mevrouw: Ja, graag! Doe maar/toch een bruin brood.

5)

Vrouw: Ik heb zin in het feest op het strand morgen!

Man: Ik ook! Als het maar/toch lekker weer is!

Uitleg:

1) *Maar* geeft aan dat het niet ver is.

2) Eerst denken de man en de vrouw allebei dat de vrouw geen koekje wil. Maar ze wil daarna *toch* een koekje!

3) De broer vraagt of iets waar is en gebruikt *toch*.

4) Als je aardig wil zeggen dat iemand anders iets moet doen. Dan gebruik je *maar*.

5) De man hoopt dat het lekker weer is. Daarom zegt hij “als het *maar*...”

Oefening B. 7 : Kahoot! Wat is een logisch of een aardig antwoord?

1. Als ik morgen maar beter ben...

a) Dat hoop ik ook!

b) Dat hoop ik niet.

2. Ik hoef maar een halfuur met de bus!

a) Dat is lang!

b) Dat is niet lang!

3. Ik ben bang dat ik mijn examen niet haal!

a) Kom op! Je kan het wel!

b) Kom op! Je kan het maar!

4. Ik kan eigenlijk niet komen, want ik ben een beetje ziek!

a) Je moet wel komen!

b) Kom maar een andere dag!

5. Wij leren allebei Engels.

a) Ik leer eigenlijk Nederlands.

b) Ik leer Nederlands.

6. Mag ik wat bestellen?

a) Natuurlijk, zeg maar wat je wil!

b) natuurlijk, zeg wat je wil!

7. Ik kan toch naar school komen vandaag!

a) gelukkig maar!

b) waarom kom je niet naar school?

8. Ik vind taart niet lekker.

a) Ik vind taart lekker!

b) Ik vind taart wel lekker!

9. Hoe gaat het met je?

a) Goed, maar ik moet nu eigenlijk weg!

b) Goed. Ik moet weg.

10. Je broek is kapot!

a) Ach, het is maar een oude broek! Niet belangrijk!

b) Ach, het is maar een oude broek! Heel belangrijk!

Oefening C. 1: Zinnen maken met powerpoint

Ik zeg de eerste zin(nen), de cursisten maken om de beurt een zin die past bij het plaatje op de powerpoint, met het partikel die op de dia staat. Een dergelijke zin staat cursief tussen haakjes. Ik doe de eerste zin met Petra voor.

1. Ik heb wel vijf katten. Hoeveel katten heb jij? (*Ik heb maar twee katten.*)
2. Het is vier uur. (*Het is eigenlijk vijf uur.*)
3. Wat willen jullie drinken? (*Doe maar koffie/ geef maar twee kopjes koffie.*)
4. De jongen is niet ziek. (*De jongen is wel ziek!*)
5. Op het journaal hoorde ik dat het vrijdag koud wordt! Maar... (*Het wordt vrijdag toch warm!*)
6. Wij wonen allebei in Wijchen. (*Nee, ik woon eigenlijk in Nijmegen!*)
7. De bloem is niet rood. (*De bloem is wel rood!*)
8. Ik ben 1,80. (*De man is maar 1,60.*)

Bijlage 3: Transcript Video's

- Goedenavond!
- Hallo, welkom! Wat leuk dat je er bent. Wil je wat drinken?
- Ja, graag. Doe maar cola!
- Sorry, ik heb geen cola... Ik heb wel sinas!
- Dat is ook goed!

- Oh, wacht! Ik zie dat ik toch cola heb! Alsjeblieft!
- Dankjewel!

-
- Komen er veel mensen?
- Niet echt. Veel mensen zijn ziek. Er komen maar zeven gasten.
- Dat is jammer, maar een klein feestje is ook leuk, toch ?
- Dat is waar!
- Waar is de wc hier eigenlijk ?
- Die is hier, kom maar mee!

-
- Vind je het gezellig?
- Ik vind het heel gezellig. Ik heb alleen niet zoveel taart meer. Als iedereen maar genoeg heeft!
- Vast wel ! Ik heb een nieuwe trui! Vind je hem mooi?
- Ik vind hem eigenlijk niet heel mooi... Maar jij vindt hem wel mooi, toch ? Dat is het belangrijkste!
- Maakt niet uit, hoor! Ik vind hem wel mooi, inderdaad!