

Redactioneel

In het redactioneel van de vorige Link werd een dringende oproep gedaan om nieuwe redacteurs te vinden. We zijn blij u te kunnen mededelen dat de redactie inmiddels al versterkt is met vier nieuwelingen. Daniël Ferreira, Martijn Willemsen, Eefje Peters en Marleen Dek, van harte welkom! We hebben er alle vertrouwen in dat we met jullie hulp de Link-traditie op een goede manier kunnen voortzetten.

Bij Link 14.1 heeft u een brief gevonden. Daarin werd uitgelegd dat u vanaf de nieuwe abonnementsperiode, welke ingaat bij Link 14.3, de keuze hebt tussen papieren Link, tegen de huidige prijzen, en een digitale Link, gratis. We willen u er nogmaals op attent maken dat wij u automatisch noteren voor een digitaal abonnement wanneer u niet reageert. We verwijzen u ook naar de bijgevoegde brief.

We zijn trots dat we u alweer de vierde Link van dit academisch jaar kunnen presenteren. In deze Link wordt onder meer aandacht besteed aan de LOT-winterschool. Twee deelnemers aan die winterschool hebben ons verblijd met cursusbesprekingen. Ook vindt u in deze Link een bijdrage van Carien Wilsenach over een onderzoek in het kader van het grootschalige dyslexieproject dat, onder anderen op de Universiteit Utrecht, plaatsvindt. Verder in deze Link: de eerste aflevering in de nieuwe rubriek ‘Taalkunde in het Veld’, een nieuwe aflevering in de rubriek ‘Kinderpraat’ en een onderzoeksverslag op het gebied van de Toegepaste Taalwetenschap dat geschreven is in het kader van een stage.

Veel Link-plezier!

Namens de redactie,

Marion Tillema.

Inhoud

Dyslexia and Specific Language Impairment <i>Carien Wilsenach</i>	3
Algemene Taalwetenschap en Logopedie <i>Karina Schot</i>	13
Grammar and Grammarians <i>Don E. Walicek</i>	15
Autonomous morphology? <i>Ellen Simon</i>	17
De verwerving van woorden door NT2-ers met behulp van CAVOCA-NL <i>Marlous Duitsman en Marion Tillema</i>	21
Collectieve Kinderpraat V. Over Zreba's, Kamboeroes, en Pimmings <i>Peter Coopmans</i>	36

Dyslexia and Specific Language Impairment

Carien Wilsenach

Carien Wilsenach is promovendus aan de Universiteit Utrecht en verbonden aan het UiL-OTS dyslexieproject "Early language development in Specific Language Impairment and Dyslexia: A prospective and comparative study".

Introduction

Developmental dyslexia, also referred to as Specific Reading Disability, is defined as a failure to learn to read properly, despite normal intelligence, normal hearing, adequate classroom exposure and no known physical, emotional or socio-economic problems (Vellutino, 1979). According to the International Dyslexia Association, dyslexia is a specific *language-based* disorder. Prospective and retrospective studies in the eighties consistently found that language processing abilities in kindergartners and older children with dyslexia are deficient. Among the language measures associated with dyslexia, the strongest predictors of reading outcome are traditionally thought to be those that require the representation, retrieval, or metalinguistic analysis of phonological information. According to Snowling (2001) failure to learn to read is the result of a phonological deficit. In agreement with this view, Mann (1984), Mann & Ditunno (1990) and Stuart & Coltheart (1988) found evidence that dyslexic children had impaired phonemic awareness as kindergartners. However, Share et al. (1984) also found weaknesses in the receptive vocabulary, object naming and syntactic comprehension of dyslexic kindergartners and Butler et al. (1985) found deficiencies in the syntactic and phonological production of dyslexic kindergartners. These studies draw attention to the fact that apparently dyslexic children (or at least some dyslexic children) have had a broad range of linguistic impairments in their kindergarten years.

Currently, dyslexic children are screened and diagnosed only after they have tried (and failed) to learn to read. A more ideal situation would be for dyslexic children to be identified before they try to learn to read, since early intervention will (probably) have a positive effect on the outcome of dyslexics' reading ability. In the past decade, this has lead researchers to search for early precursors to dyslexia. Research done during the eighties has lead researchers to believe that dyslexia might have linguistic precursors. A viable way to determine if such linguistic precursors of dyslexia exist is to study the language development of children with a genetic risk of developing dyslexia. It has been known for some time that dyslexia runs in families (Orton, 1937). Recent genetic studies have confirmed that reading and reading-related skills are heritable (DeFries 1991).

Hollis Scarborough (1990) conducted a pioneering study with children at-risk of developing dyslexia. She found that 65% of the children in her sample

of at-risk children could be classified as dyslexic by the age of 8 years. A retrospective analysis of the early language skills of these children revealed that they experienced more language difficulties as kindergartners than a group of normal controls. These language difficulties had a changing pattern over time. At age 30 months, the dyslexic children had a similar range of vocabulary items as the comparison group, but they demonstrated a more restricted range of syntactic devices and made more speech production errors. However, at the ages of 36 and 42 months, the vocabulary skills of the dyslexic children were less well developed than those of the controls and their syntactic difficulties persisted (Scarborough & Dobrich 1991). At age 60 months, the dyslexic children experienced deficiencies in phonological awareness and letter knowledge, but their syntactic difficulties were no longer visible. Scarborough claimed the most important finding of her study was that phonological skills did not account for significant variance in outcome, but that syntactic skills was a unique predictor of reading disability. Thus, she argued, the phonological deficit hypothesis cannot fully explain the occurrence of dyslexia.

Despite Scarborough's finding, the majority of more recent studies with children at risk of dyslexia focused on phonological skills in the early school years (Gallagher et al., 2000). Leffly & Pennington (1996) found that the at-risk group in their study differed from the control group in letter knowledge, detection of initial consonant differences, rhyme oddity and rapid naming in kindergarten. According to Byrne et al. (1997), the strongest predictors of dyslexia in the sample of at-risk children that they studied were deficiencies in phonological awareness, poor letter knowledge and knowledge of print at age 55 months. In a similar study with Danish at-risk children, Elbro (1998) found that the best predictors of dyslexia were letter naming and phoneme identification skills in preschool, together with a measure of the precision of their articulation skills. In an attempt to evaluate the phonological deficit hypothesis and extend the available evidence concerning the precursors of dyslexia, Gallagher et al. (2000) studied 63 at-risk children with an average age of 45,68 months. They found that almost half of the at-risk children were late in taking their first steps into literacy development. Retrospective analysis of their language development suggested that these children were subject to mild delays in all aspects of their spoken language. Consistent with Scarborough's finding that preschool syntactic ability was a significant predictor of reading at 8 years, the language factor (sentence length as a measure of syntactic proficiency) in Gallagher et al.'s study accounted for unique variance in literacy development. Furthermore, consistent with the other above-mentioned studies, Gallagher et al. found that the at-risk children could name less letters than the control children at age 45 months. Thus, it is still not clear whether a specific aspect of language ability (e.g. phonological processing) or a more general language delay is most directly responsible for reading failure.

As mentioned earlier, children who develop dyslexia often have a history of language problems in preschool years (Scarborough, 1990; Catts et al., 2001). These preschool language problems very often resemble the language problems of another clinical population, namely those of children with Specific Language Impairment (SLI). In fact, it has been suggested that developmental dyslexia and

SLI represent different manifestations of the same underlying disorder, with the language difficulties outside the reading domain “more exposed” in SLI and “hidden” in dyslexia (Tallal, 1997). This claim is based on the finding that children with SLI who outgrow their language problems during their kindergarten years, often develop reading problems later on. Scarborough and Dobrich (1991) referred to this phenomenon as an “illusory recovery”. Furthermore, the overlap between the two populations is big. McArthur et al. (2000) found that 50% of the children with dyslexia fit the definition of children with SLI, and vice versa. The populations also have overlapping symptoms; both groups experience problems in phonological processing, speech perception, working memory and morphosyntax. One could argue that dyslexia is on a continuum with language disorder, dyslexia being a “milder” form of SLI. However, studies investigating the link between dyslexia and SLI are often retrospective and they often recruit children who are past the age of 5 years. For example, Catts et al. (2001) revisited subjects that had been seen as kindergarteners by Tomblin et al. (1997). This makes sense if reading skills are to be accounted for as well. However, it entails that the literature at best has a partial answer to the question of whether the language development of dyslexic children is similar to that of children with SLI. In particular, certain explanations of SLI that are meaningful for early language development have not been sufficiently explored in younger children at risk for dyslexia. Not only the fact that children are language-impaired is informative; the nature of the disorder is important as well. It has been shown that an isolated phonological deficit makes for a better prognosis than a more general language delay (Leonard 1998; Snowling et al., in press). Put in terms of SLI subtypes, grammatical SLI (or phonologic-syntactic SLI) predicts poorer reading outcome than phonological disorder does.

An approach that is viable but has not been adopted in full is to look at early precursors of developmental dyslexia in a prospective design and cover a wide range of measures for language proficiency. The hypothesis that the language development of dyslexic children (prior to the manifestation of reading problems) resembles that of children with SLI has never been directly put to the test. The Uil-OTS based project Early language development in SLI and dyslexia: A prospective and comparative study was designed to study this hypothesis. The hypothesis is operationalised in a dual comparison: the language development of children at risk for developing dyslexia is compared with the language development of chronological age peers as well as with children who exhibit specific language impairment (SLI). The programme consists of four separate, differently focused, but closely related and complementary projects. The main question for these four projects is the same, namely:

Do pre-school children with dyslexia resemble children with specific language impairment in their (processing of) spoken language?

One theory that has been proposed as an explanation for the apparent overlap between dyslexia and SLI is the temporal processing deficit hypothesis of Paula Tallal. Tallal et al. (1997) and Merzenich et al. (1996) have argued that dyslexia and SLI are different manifestations of a single underlying dysfunction in the temporal

processing of information. Under this explanation, both dyslexic and language-impaired children are hypothesised to have poor skills in auditory processing, a capacity that is crucial to language. However, the nature of this deficit is controversial. Although it has been found that children with SLI perform poorly on tasks requiring the processing of brief stimuli and the processing of stimuli that are presented in rapid succession (Leonard, 1998: 273-274), it is not clear whether the processing difficulties concern temporal features of speech. The correct label might be rapid processing (Bishop 1997b) - rate could be more important than the sequential ordering of stimuli. In general, there is disagreement about what precisely is the operative factor that renders brief, rapidly presented sequences difficult to process (Bishop 1997a). While the hypothesis of a common basis for SLI and dyslexia is a leading thought in this investigation, the scope will be wider. In contrast to the temporal processing account, several theories on SLI argue for a specifically grammatical deficit to explain its symptoms. Influential theories have proposed grammar-internal explanations, like a poor handling of agreement relations (Clahsen 1989), the unavailability of 'semantico-syntactic features' (Gopnik 1990), a deficit in abstract rule learning (Oetting and Rice 1993) and a persistent difficulty in the consistent marking of finiteness (Rice et al. 1995). In a similar vein, in phonology, it is an open question whether all symptoms are explained by temporal characteristics of (strings of) speech sounds. If we take as our hypothesis that overt dyslexia is preceded by an oral language disorder not unlike SLI, a broad range of language skills must be assessed. A second general research question in this project reads:

Is a temporal processing deficit apparent from the output and processing (reception) of language in children with SLI as well as in dyslexic children?

1 Overall design of project

1.1 Subjects

The subjects in this project can be divided into two cohorts of children; namely "infants" and "toddlers". The language development of the infants is followed from the age of 18 months up to the age of 36 months. This group consists of 70 at-risk children and 35 typically developing children. The development of the toddlers is followed from the age of 36 months up to the age of 60 months. This group consists of 70 at-risk children, 35 typically developing children and 30 children with SLI. (The infant group has no SLI children, since SLI cannot be diagnosed before the age of 3:0). All subjects are tested once every six months (four test sessions in total). The selection criteria for all subjects were that they have normal hearing and no cognitive, physical or other known disorders. In addition, the subjects in the at-risk groups have at least one dyslexic parent, while the controls are children with no genetic predisposition for dyslexia.

1.2 Subprojects

As mentioned earlier, the project consists of four separate projects. What follows is a brief description of each of these projects.

1.2.1 Project 1. Temporal processing and the developmental weighting shift in speech perception

This project focuses most directly on speech perception and phonological processing. The ‘temporal processing deficit’ hypothesis is contrasted with a new hypothesis, which views the presumed perception problem in language-impaired children as a delay, such that these children persist in a perceptual strategy in which acoustic cues on the scale of syllables (dynamic cues) outweigh segment-scale (static) cues. The two hypotheses yield partly contradictory predictions, notably with regard to language-impaired children’s ability to discriminate formant transitions. The project will shed light on the issues by studying the discrimination and identification of carefully manipulated speech stimuli (CV(C) strings), which differ in the nature of the initial consonant (stop vs. fricative).

1.2.2 Project 2. Temporal processing and the production of phonological contrasts

The objective of this project is to describe the course of phonological development in dyslexic children and children with SLI, with the aim to determine the degree of similarity between the two populations. The focus will be on the acquisition of the phoneme inventory and phonological contrasts, as well as phonological processes (substitutions and distortions). Some suprasegmental phenomena (notably simplifications of syllable structure and prosodic phenomena such as weak syllable truncation) are also studied. The data is collected from spontaneous and elicited speech samples.

1.2.3 Project 3. Perceptual sensitivity to morphosyntactic agreement

This project studies children’s sensitivity to morphosyntactic patterns in spoken language, particularly during the phase prior to the (expected) emergence of morphosyntax in language production. The focus falls on morphosyntactic dependencies between auxiliaries and main verbs, as this is known to be a domain of grammar that is difficult for children with SLI. In addition, the role that the processing capacity plays in the perception and comprehension of morphosyntactic dependencies, is investigated. A limited processing capacity has often been held responsible for both the difficulties of dyslexic and SLI children.

1.2.4 Project 4. Patterns in the development of grammatical morphology

The aim of this project is to produce a detailed comparative overview of the morphosyntactic development in the two groups of language-impaired children and the control group. In particular, the focus of the analyses will be on the functional

categories I(nflection), C(omplementiser) and D(eterminer). Children with SLI are known to have marked problems with these categories, and the question is whether the same pattern will be observed in dyslectic children. The data for this study is collected from spontaneous and elicited language samples.

2 Preliminary results

Both the toddler and the baby groups have been tested twice and the first results seem promising. At age 3;0 the toddlers were tested on the ADIT (Crul & Peters). The ADIT is an auditory discrimination test in which children have to discriminate between minimal pairs such as *beer/peer* and *sok/rok*. As a group, the at-risk children made more mistakes on this task than the control children, but fewer than the children with SLI. However, none of the pairs in the test was particularly difficult for any of the groups. At age 3;0 the children were also tested on a sentence completion task. The goal of this task was to elicit 3rd person singular verbs and plural nouns. To elicit verbs from the child, the child and experimenter looked at pictures of a bear performing different actions. The experimenter described one picture i.e. “this bear runs” (*deze beer rent*) and then prompted the child to complete the sentence that describes the other picture i.e. “and this bear _ (drinks)” (*en deze beer _ (drinkt)*). The same method was applied to elicit plural forms of nouns: “this is a chair and those are two _ (chairs)” (*dit is een stoel en dat zijn twee _ (stoelen)*). In completing the “verb-sentences” two faulty responses were possible: using an infinitive form (*drinken*) or a verb stem (*drink*) instead of the 3rd person singular form *drinkt*. In completing the plural-sentences, one faulty response was possible: using the singular form of the noun instead of the plural form. Analysis of the data showed that the at-risk children make more errors than the control children and that the types of errors that they make are similar to those of the SLI children.

At the age of 3;6, the toddlers’ ability to categorise speech sounds was assessed. The children listened to known words that differed in only one speech sound. The difference between the word pairs laid either in the consonant (i.e. *pop-kop*) or in the vowel (i.e. *zak-zaak*). The speech sounds were presented on a continuum; they sounded either more or less like a *p* or *k* or like an *a* or *aa*. After each word, the child had to indicate whether she heard *pop* or *kop*, or alternatively *zak* or *zaak*, by pointing to a picture. The results indicate that children at-risk for dyslexia are less able to divide the speech sounds into categories than control children (see, for example, figure 1). However, this is only true for the consonants. The categorical perception of the at-risk children is similar to that of the SLI children. Both these groups seem to have a subtle deficit in the perception of speech.

Also at the age of 3;6, the phonological production of the children was assessed with a “lottino” game. The children had to name pictures of known words. The stimuli was designed to contain words that are on the difficult side for children qua sound formation and stress pattern. The results of the at-risk children show that the speech production of some of these children are similar to that of

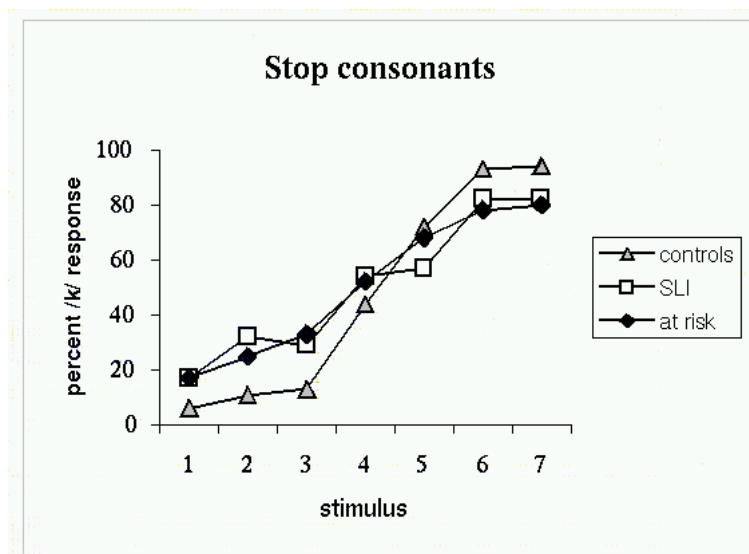


Figure 1: Categorical perception of control, at-risk and SLI children

the control children. But a sub-group of the at-risk children are lagging behind; complex syllables (e.g. *trui* in Dutch) and specific sounds (e.g. the *k*) are not yet acquired. These types of combinations and sounds are often also problematic for children with SLI. Furthermore, the majority of children with deviant or delayed phonological development also exhibited problems with speech perception.

At age 19 months, the infants were tested with the preferential listening procedure. The first results of this experiment also seem promising. The preferential listening procedure is used to assess whether infants can discriminate between different stimuli. Infants listen to two types of stimuli, presented randomly through two speakers, that were situated to the right and left of the infant. The listening time of the infants serves as an index of their discriminative skills. In the current experiment, the procedure was used to assess infant's ability to discriminate between grammatical and ungrammatical morphosyntactic agreement relations. The infants listened to sentences containing the temporal auxiliary *heeft* and the past participle morpheme *ge-* as in (1) and to sentences containing the modal verb *kan* and the past participle morpheme *ge-*, as in (2)

1. De boer heeft gewerkt.
(The farmer has worked).
2. De boer kan gewerkt.
(*The farmer can worked).

Kan and *ge-*, as they appear in (2) cannot form a morphosyntactic relation; (2) is therefore an ungrammatical sentence. The infants in the control group listened to significantly longer sentences of the type (1). However, the at-risk infants showed no listening preference for either of the two types of sentences (see figure 2). What this means is that the control infants are sensitive to the basic relation between the temporal auxiliary and the past participle, and that they can

discriminate between grammatical and ungrammatical morphosyntactic relations at the age of 19 months. The at-risk children, on the other hand, seem to be less sensitive to this relation at the same age.

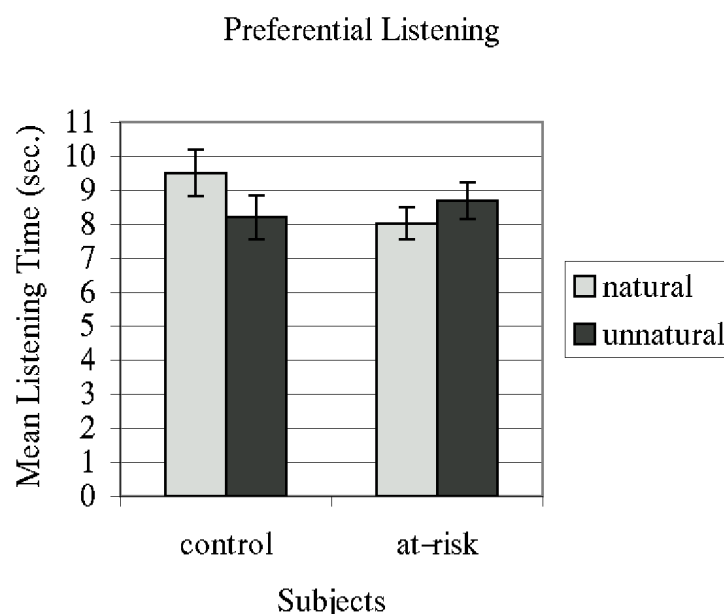


Figure 2: Mean listening times for control and at-risk infants

3 Conclusion

Taken together, the first results support the research hypothesis of the project. Children at-risk for developing dyslexia have subtle language deficits before they even attempt the process of learning to read. Furthermore, these language deficits (problems with speech perception and production, as well as with the production and perception of grammatical morphemes) resemble the deficits of children with SLI. The available data up to this point in time support the hypothesis that dyslexia exist on a continuum with SLI, with the language problems outside the reading domain more “hidden” in dyslexia than in SLI. On the first general research question, namely do at-risk children for developing dyslexia resemble children with SLI in their (processing of) spoken language, the answer seems to be that they do. The presumed overlap between dyslexia and SLI is confirmed by the results of the experiments analysed so far. Take into account though, that testing will continue until the end of 2003 and that this is a preliminary finding. The second general research question, whether a temporal processing deficit is apparent from the output and perception of language in children with SLI as well as children at-risk for developing dyslexia, remains unanswered at the moment. What does seem to be clear though, is that the at-risk children have a general language delay, just like the at-risk children in Scarborough’s 1990 study. It is therefore feasible to

predict that a temporal processing deficit might be one of the underlying causes of dyslexia and SLI, but that it is probably not the only underlying cause of these disorders.

References

- Bishop, D.V.M. (1997a). Listening out for subtle deficits. *Nature*, 387, 129-130.
- Bishop, D.V.M. (1997b). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Butler, S.R, Marsh, H.W., Sheppard, M.J., & Sheppard, J.L. (1985). Seven year-longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 349-361.
- Byrne, B., R. Fielding-Barnsley, L. Ashley, & K. Larsen (1997). Assessing the child and the environment's contribution to reading acquisition: What we know and what we don't know. In B. Blanchman (Ed.) *Reading acquisition and dyslexia: implications for early intervention*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Catts, H.W., M. E. Fey, X. Zhang & J. B. Tomblin (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: a research based model and its clinical implications. *Language, Speech and hearing services in schools*, 32, 38-50.
- Clahsen, H. (1989). The grammatical characterisation of developmental dysphasia. *Linguistics*, 27, 897-920.
- Conti-Ramsden, G. & M. Jones (1997). Verb use in Specific language Impairment. *Journal of Speech, language and hearing research*, 40(6), p1298.
- De Fries, J.C. (1991). Genetics and dyslexia: An overview. In M. Snowling & M. Thomson (Eds.), *Dyslexia: Integrating theory and practice*. London: Whurr.
- Elbro, C., I. Borstrom, & D.K. Peterson (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctiveness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 33, 36-60.
- Ellis Weismer, S. (1996). Lexical learning by children with specific language impairment: Effects of linguistic input presented at varying speaking rates. *Journal of Speech and hearing research*, 39, 177-190.
- Gallagher, A., U. Frith & M. J. Snowling (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 41 (2), 203-213.
- Gopnik, M. (1990a). Feature blindness: a case study. *Language Acquisition*, 1, 139-164.
- Lefly, D.L. & B. F. Pennigton. (1996). Longitudinal study of children at high family risk for dyslexia: The first two years. In M.L. Rice (Ed.), *Toward a genetic of language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Leonard, L.B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Mann, V.A. (1985). A cross-linguistic perspective on the relation between temporary skills and early reading ability. *Remedial and Pecial Education* 6, 37-42.
- Mann, V.A. & Ditunno, P (1990). Phonological deficiencies: Effective predictors of future reading problems. In G. Pavlidid (Ed.), *Perspective on dyslexia*, Vol.2. (pp.105-131). New York: John Wiley & Sons.
- McArthur, G. M., J. H. Hogben, V. T. Edwards, S. M. Heath & E. D. Mengler. (2000). On the “specifics” of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, (7), 869-874.
- Merzenich, M.M., W.M. Jenkins, P. Johnson, C. Schreiner, S.L. Miller & P. Tallal (1996). Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training. *Science*, 271, 77-81.
- Oetting, J. & M. Rice (1993). Plural acquisition in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 62-74.
- Orton, S.T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. London: Chapman & Hall.
- Rice, M.L., K. Wexler & P. Cleave (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 850-863.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child development*, 61, 1728-1743.
- Scarborough, H. S. & W. Dobrich (1991). Development of children with with early language delay. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, 70-83.
- Share, D.L., Jorm, A.F, Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology* 76, 1309-1324.
- Snowling, M.J. (2001). From Language to Reading to Dyslexia. *Dyslexia* 7: 37-46.
- Snowling, M., D.V.M. Bishop & S.E. Stothard (in press). Do language-impaired pre-schoolers turn into dyslexic adolescents?
- Tallal, P, L. Allard, S. Miller & S. Curtiss (1997). Academic outcomes of language impaired children. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention*. London: Whurr.
- Tomblin, J.B., N. Records, P. Buckwalter, X. Zhang, E. Smith, M. O'Brien (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1245-1260.
- Vellutino, F.R. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.

Taalkunde in het veld: Algemene Taalwetenschap en Logopedie

Karina Schot

Karina Schot is studente taalwetenschap aan de Universiteit Utrecht. Ze heeft logopedie gestudeerd in Rotterdam en heeft vier jaar praktijkervaring als logopediste.

Link wil een wetenschappelijk tijdschrift zijn. Daarom zijn de artikelen die in Link verschijnen meestal geschreven door wetenschappers. Toch wordt niet iedere afgestudeerde Taalwetenschapper onderzoeker. Een groot deel van de afgestudeerden vindt een baan in “de praktijk”. Daarom vond Link het tijd voor een nieuwe rubriek: “Taalkunde in het veld”. In deze luchtige rubriek vertellen de Taalwetenschappers die in de praktijk werken over hun bezigheden. Hieronder vindt u de eerste aflevering in deze rubriek. Hierin komt Karina Schot aan het woord. Karina Schot is één van de gediplomeerde logopedisten die de instroomopleiding Taalwetenschap voor logopedisten volgt.

Toen mij gevraagd werd iets te schrijven voor Link over mijn keuze om als logopediste Taalwetenschap te gaan studeren, was ik erg enthousiast. Het is echter alweer een paar maanden later en er staat nog niets op papier. “Waarom niet?” zul je misschien afvragen. Een logopedist die ervoor kiest ATW te gaan studeren wordt opgeleid tot onderzoeker. Dat staat in de brochure “ATW: Instroom voor Logopedisten” beschreven. Dus zoals een onderzoeker dit behoort te doen, heb ik eerst een onderzoekje uitgevoerd naar mijn gedachtengang met als hoofdvragen “Waarom deze studiekeuze?” en “Wat wil ik ermee bereiken?”

Voordat ik aan deze studie begon, heb ik vier jaar full-time gewerkt. Ik heb op een school gewerkt, maar hoofdzakelijk was ik werkzaam in de vrijevestigde praktijk. Een logopedist is opgeleid om kinderen en volwassenen die problemen hebben op het gebied van Spraak, Taal, Stem en/of Gehoor te behandelen. Tijdens mijn behandelingen stuitte ik op problemen die niet in de boeken beschreven staan. Wat moet je dan als therapeut? Spreekwoordelijk gezegd: roeien met de riemen die je hebt. Je maakt variaties op behandelmethoden die je gebruikt, overlegt met collega's, maakt zelf materiaal, en je hoopt dat er bij het kind of de volwassene snel vooruitgang te observeren is.

Tijdens deze vier jaren bleef het oppakken van een studie kriebelen. Ik wist alleen niet zo goed wat ik wilde: een vervolg op logopedie of een verbreding, zoals bijvoorbeeld orthopedagogiek. Een tijdje heb ik nog overwogen om NT2 te gaan studeren in Tilburg maar dat vond ik te specialistisch en te beleidsmatig.

Toen ik bij toeval op de open dag hier in Utrecht terechtkwam, was ik onder de indruk wat ik met een studie als ATW zou kunnen doen; onderzoek naar specifiekere taal- en/of spraakproblemen. Dit was wat ik wilde, dus was de keus tussen verdieping of verbreding nu gemakkelijker te beantwoorden: verdieping

van mijn eigen kennis en uiteindelijk verbreding door met deze nieuwe kennis nieuwe stoornissen aan het licht te brengen.

Mijn instroomopleiding duurt twee jaar. Het einde is in zicht want ik ben begonnen met mijn scriptie. En nu stel ik mij wederom de vraag “Wat wil ik ermee bereiken?” Ik moet zeggen dat ik dit nu niet meer zo stellig kan beantwoorden als toen ik net begonnen was. Het liefst wil ik iets bereiken in het logopedisch onderzoek, maar specialistisch onderzoek, door bijvoorbeeld in een academisch ziekenhuis te werken, trekt mij ook erg aan. Daarnaast is ons beroepsveld aan veel kwaliteitsveranderingen onderhevig waardoor veel vrijgevestigde praktijken sluiten. Op dit moment worden collega’s gekort op hun machtigingen omdat ze een hoger gemiddeld aantal behandelingen per cliënt hebben dan het landelijke gemiddelde. Ook daar kan werk voor mij liggen. Met de kennis die ik nu opgedaan heb, kan ik enerzijds meer effectieve behandelplannen opstellen waardoor er minder behandelingen nodig zijn, anderzijds kan ik met betere bewijsvoering komen om duidelijk te maken dat bepaalde stoornissen niet met elkaar vergeleken kunnen worden. Er zijn nu eenmaal complexe stoornissen die meer tijd kosten.

Het onderwijs blijft mij fascineren. Lesgeven op bijvoorbeeld de opleiding logopedie of een andere HBO opleiding waar taalontwikkeling en/of logopedie belangrijk is, is iets dat boeiend blijft. Ik merk dat ik naar collega’s toe al veel meer achterliggende informatie kan verstrekken of een ander insteek in de behandeling of het probleem kan geven. Dit is voor de toekomstige logopedist belangrijk, juist omdat zij direct met de kwaliteitsveranderingen te maken krijgen. Zij kunnen zich er beter tegen wapenen wanneer zij er goed op voorbereid worden.

Wat het uiteindelijk gaat worden qua werk zal deze zomer duidelijk worden. Ik heb gemerkt dat de studie nu al vruchten afwerpt omdat ik zelf bij verschillende problemen efficiënter te werk ga. Bij een complex taalprobleem concentreer ik mij bijvoorbeeld alleen op het lexicon omdat de syntaxis toch voldoende gevarieerd blijkt te zijn. Het resultaat is dat het kind op alle taalgebieden vooruitgang boekt en eerder klaar is met de behandeling dan voorheen.

Mijn hoofddoel voor dit moment is een goed onderzoek uit te voeren en mijn diploma binnen te slepen. Dan wordt het tijd om mijn blik op het werkveld te richten en mij te profileren als klinisch linguïst.

LOT course review: Grammar and Grammarians

Don E. Walicek

Don Walicek is a student at the University of Puerto Rico at Río Piedras. He attended the LOT Winter School.

Grammar and Grammarians, taught by Professor Ingrid Tieken-Boon van Ostade of Leiden University in the second week of the LOT Winter School, examined the codification and prescriptivism of English in sociohistorical context. English in the eighteenth century comprised the primary focus in our readings and discussion, as this era ranks as the period in which the number of written English grammars first became substantial. Our inquiry drew into question the often repeated assertion that eighteenth-century grammarians were above all prescriptivists. Almost immediately, we found this claim to be false. We discovered this by examining reproductions of primary documents authored by several of the most influential grammarians. These include grammars by Gildon and Brightland (1711), Joseph Priestly (1761), Lowth (1762), Ash (1763), Lindley Murray (1795), and a woman named Ann Fisher (1750).

The life and work of Ann Fisher, likely the first woman to write a grammar of English, has been extensively researched by Tieken-Boon van Ostade (see http://www.let.leidenuniv.nl/hsl_shl/femgram.htm). She points out that Fisher includes actual usage of the period in her *A New Grammar with Exercises of Bad English* (1750). It is useful to approach work by Fisher's and others' from this century by recognizing its place in one of two periods. During the first half of the 1700s, influenced by their knowledge of Latin grammars, grammarians did emphasize the need for written rules for English. Their need for rules even extended into the second half of the century; however, starting with the 1750s these rules typically reflect the actual usage of some speakers. Fisher's examples, as well as comments by other grammarians, attest to this. However, many contemporary linguists ignore this fact, either out of ignorance or out of bias toward what they believe is "good" and "natural" speech linguistically speaking.

These centuries-old grammars were brought to our course using Blackboard an electronic, web-based teaching device. Outside of class the instructor and students could post comments and responses as well as questions and links, all of which were preserved for later viewing. During meetings, students could view Blackboard archives, relevant CD-ROMs, and other internet resources on a large classroom screen. Currently the archive remains active. This enables those who participated in the course to post messages, share findings, and respond to one another.

A class size of only four students encouraged discussion and allowed each student to share relevant aspects of her or his knowledge and research interests. One student drew parallels between Japanese and British grammarians' early ap-

proaches to language; she noted that in both cases grammarians omitted explanations of fuzzy categories in explanations of parts of speech, despite their apparent awareness of them. Another participant pointed to connections between the precedent established by eighteenth-century British grammarians and the form of nineteenth-century Caribbean Creole grammars.

Those in the class would all probably agree that two books stand out as invaluable research resources for related comparative sociolinguistic research of this sort. These are Ian Michael's *English Grammatical Categories and the Tradition to 1800* (1970, 1985), and Manfred Görlach's *An Annotated Bibliography of Nineteenth-Century Grammars of English* (1998). Michael, Görlach, and Tiekens-Boon van Ostade make clear that a plethora of rather easily obtainable documents exists for much important and insightful work to be done in the area of historical sociolinguistics. As for the eighteenth-century grammars of English, these are plagued neither by their perscriptivism nor their insufficiency; more often than not, these are limited only by inadequate approaches to understanding and utilizing them.

LOT course review: Autonomous morphology?

Ellen Simon

Ellen Simon is a researcher at the University of Ghent, Flanders. She wrote the following report on Geert Booij's 'Morphology' course, which took place during the LOT Winter School 2003.

When looking at (post)graduate programmes of linguistics departments, one does not often encounter courses which focus on morphology 'only'. This is the result of the tradition of syntacticocentrism, in which morphology is regarded as a part of syntax. Jackendoff proposes that the grammar has a tripartite structure, which consists of three independent components: a phonological component, a syntactic component and a conceptual component (Jackendoff, 2002: 125). Booij argues that morphology deals with all three kinds of structures and should therefore be regarded as a relatively autonomous subdiscipline of linguistics. Morphological generalizations cannot be reduced to syntactic or phonological generalizations. The LOT Winter School course 2003 on morphology dealt with the question to what extent morphology is an independent module of the grammar. The domain of morphology can be shown to comprise three different things: (1) inflection, (2) word formation and (3) constructional idioms. Examples from all three components will be given to underpin the idea of the autonomy of morphology.

If one wants to attach an independent status to morphology, one first has to point out the ways in which morphology differs from syntax. I will mention only two of the many differences. A first difference is that in morphology inflectional elements are usually in a fixed order, whereas in syntax there is much variation in word order (Jackendoff, 2002:126). Another difference is that morphology, in contrast to syntax, has access to the internal structure of words. This can be illustrated with the past participle in Dutch, which is formed by adding *ge-* before the stem, as in *gelezen* ('read'). However, if the stem begins with an unstressed prefix, no *ge-* is added, as in *vergeten* ('forgotten'; in contrast to *geverbaliseerd* 'booked', in which the first syllable of the stem *ver-* has no prefix status).

Booij points out the importance of paradigmatic relations in morphology, which are very often the basis for word formation. In Dutch, for example, new verbs are usually weak. However, the strong verb *lopen* 'run' - *liep* - *gelopen*, for instance, forms the basis for the formation of the strong prefixed verb *ontlopen* 'avoid' - *ontliep* - *ontlopen*. Thus, a new strong verb is created as a result of its paradigmatic relationships with other words (Booij, 2002a: 66).

The notion allomorphy was also discussed in some detail. Booij argues that the choice between competing allomorphs or affixes can only be explained if one makes use of phonological output constraints. The Dutch allomorphs *-er* and *-aar*, for instance, come from the Latin suffix *-arius* and function as denominalizing and

deverbalizing suffixes. Whereas the suffix *-er* /«r/ is used in, for instance, *spinner* ('spinner'), its allomorph *-aar* occurs in the word *luisteraar* ('listener'). A traditional approach would state that there is one underlying form, which is realized as a different surface form in particular environments (e.g. the suffix *-aar* occurs only after stems ending in schwa followed by /l,r,n/ - Booij, 1998: 149). Optimality Theory, on the other hand, works with a number of output constraints to explain the alternation between the two allomorphs. A form such as **luisterer* (parsed as (lɪyst«)F (r-«r)s), for instance, violates ParseSyll ('Parse Syllables: syllables must be parsed into feet' - Booij, 1998: 144) and is therefore less optimal than the form *luisteraar* (parsed as (lɪyst«)F (r-a:r)F). The form **spinnaar* (parsed as (spIn-a:r)F, on the other hand, incurs a violation to the constraint SuperH ('Superheavy: superheavy syllables must head a foot' - Booij, 1998: 149). The optimal candidate *spinner*, parsed as (spIn-«r) satisfies this high ranked constraint. By making use of phonological output constraints, OT is able to provide not only a description of, but also an explanation for the alternation of allomorphs.

Sometimes, allomorphy is paradigmatically governed. The Dutch plural suffix *-s*, for example, has to be inserted in compounds if the non-head constituent is a diminutive. Examples are *vrouwtjesolifant* ('female elephant') and *rijtjeshuis* ('row house'). Although the words refer to, respectively, only one female and one row, the plural form is used in the word formation. Rules such as this one, which make use of paradigmatic relationships between forms, without transferring semantic meaning, have been called rules of referral (Zwicky, 1985). It should be noted that Bloomfield already remarked that in French, adverbs are formed on the basis of feminine adjectives, as can be seen in paradigms such as *lent-lente-lentement* ('slow' masc. - 'slow' fem. - slowly). Even if the feminine form is irregular, the allomorphy pattern remains regular. An example is the paradigm *blanc-blanche-blanchement* ('white' masc. - 'white' fem. - 'white' adv.).

Whereas Booij believes that paradigmatic relationships play a crucial role in morphology, he rejects the ideas of radical paradigmatic morphology, also called seamless morphology. Proponents of radical paradigmatic morphology argue that "the internal structure of a word is a set of relations with other words" (Bybee, 1988). However, many cases provide evidence for the existence of an independent internal structure of words.

One example, namely the formation of the Dutch past participle with the *ge*-prefix, has already been mentioned. If words did not have an internal structure independent of their paradigmatic relations, there would be no way in which the prefixed verb *vergeten* ('forget') could select the prefixless past participle.

Another argument against seamless morphology is the fact that in Dutch the gender of nouns which are derived from prefixed verbs by means of conversion depends on the morphological make-up of the verbs (Booij, 1997: 48). Nouns derived from simplex verbs are by definition non-neuter (e.g. *roep-en* 'call' - *de roep* 'the call'); nouns derived from prefixed verbs are neuter (e.g. *beroepen* 'call' - *het beroep* 'the profession'). The gender of these nouns is thus computed on the basis of the morphological properties of paradigmatically related forms.

A third argument (Booij mentions many) against radical paradigmatic morphology is provided by attested speech errors such as *met excuses voor het verbinden van de geluidsverbreking* (instead of *met excuses voor het verbreken van de geluidsverbinding* ‘(lit.) with apologies for the interruption of the sound connection’), in which two morphemes (*bind* and *brek*) have swapped places. If words did not have an internal structure, no such speech errors would be possible.

Paradigmatic morphology also formed the background for the discussion of, respectively, affix ordering and periphrasis.

The way in which affixes are ordered and combined has always been a lively topic of debate in morphology. Booij illustrates this topic by referring to the ordering of native and non-native suffixes in Dutch. In Dutch, all non-native suffixes (such as *-air* as in *hypothec-air* ‘mortgage/adj.’, *-aris* as in *bibliothec-aris* ‘librarian’ and *-isch* as in *algebra-isch* ‘algebraic’) ¹ are cohering. This means that they do not form prosodic words on their own. In contrast to native suffixes, which can be attached to both native and non-native stems, non-native suffixes can only be attached to non-native stems. The non-native stem *divers-*, for instance, can be combined with the non-native suffix *-iteit* (leading to *diversiteit* ‘diversity’) as well as with the native suffix *-heid* (leading to *diversheid*, with the same meaning). However, the non-native suffix *-iteit* cannot be attached to the native stem *blind-* (‘blind’): a word such as **blinditeit* is impossible. The correct form is *blindheid* (Booij, 2002b: 187).

Whereas native suffixes easily attach to words which already have a non-native suffix (as in *stabiliserend* ‘stabilization’), the reverse order is rare. A theory of level ordering (as used in Lexical Phonology) would assume that there is an underived form, to which level 1 (non-native) suffixes are added before level 2 (native) suffixes. Booij believes that non-native suffixes precede native suffixes, because non-native suffixes can only be attached to non-native stems, whereas native suffixes can be attached to both native and non-native stems.

Another phenomenon discussed in the course was periphrasis. Periphrasis occurs when a particular syntactic structure fulfils a morphological function. A typical case of periphrasis can be found in the Latin verb system, in which the perfective passive is formed by combining the past participle with a form of the verb *esse* ‘to be’, as in *laudatus est* ‘he has been praised’ (Booij, 2002c: 303). The notion periphrasis is inherently linked to the notion paradigm, since a particular structure is called a case of periphrasis only if it is the only possible form that can be filled into a particular cell of the inflectional paradigm. Booij links periphrasis to the idea of constructional idioms, which are, for instance, used in the framework of Construction Grammar (cf. e.g. Kay and Fillmore, 1999). Constructional idioms are defined by Booij as

“syntactic constructions with a (partially or fully) non-compositional meaning contributed by the construction, in which - unlike idioms in the traditional sense - only a subset (possibly empty) of the terminal elements is fixed” (Booij, 2002c: 302).

¹ An exhaustive list can be found in Booij (2002b:188).

An example of a constructional idiom in Dutch which is also a case of periphrasis is the *aan het infinitive* construction. It is an example of a constructional idiom, because it is a syntactic form in which some forms are lexically fixed (a form of the verb *zijn* is required and *aan het* cannot be changed), whereas others can be filled in (many non-punctual infinitives can follow). It is a case of periphrasis, because it fulfils the progressive function in the Dutch verbal paradigm. For instance, the phrase *hij is aan het schrijven* means 'he is writing'. It should be noted that, if the construction takes a direct object, this object has to precede the whole construction, as in *hij is brieven aan het schrijven* ('he is writing letters'). If the direct object is placed between *aan het* and the infinitive, it receives a generic meaning, as in *ze zijn aan het brieven schrijven*, in which no reference is made to particular letters, but rather to the act of writing letters in general.

Because during the course, many aspects of morphology were covered and illustrated with references to articles, I have been able to touch upon only some of the topics mentioned. Nevertheless, I hope that the main ideas put forward by Booij, namely that paradigmatic relationships play a crucial role in morphology and that morphology should be regarded as an autonomous subdiscipline of linguistics, have been illustrated.

I wish to thank Johan De Caluwe for his careful reading of this paper and his useful comments.

References

- Booij, Geert. (1997). Autonomous Morphology and Paradigmatic Relations, in Geert Booij and Jaap van Marle (eds.), *Yearbook of Morphology*, 1996, Dordrecht: Kluwer, 35-45.
- Booij, Geert. (1998). Output Constraints in Morphology. In Wolfgang Kehrein and Richard Wiese (eds.) *Phonology and Morphology of the Germanic Languages*. Tübingen: Niemeyer, 143-163.
- Booij, Geert. (2002a). *The Morphology of Dutch*: Oxford University Press.
- Booij, Geert. (2002b). Prosodic Constraints on Affix Ordering, in Geert Booij and Jaap van Marle (eds.), *Yearbook of Morphology 2001*, Dordrecht: Kluwer, 183-202.
- Booij, Geert. (2002c). Constructional Idioms, Morphology, and the Dutch Lexicon, *Journal of Germanic Linguistics*, vol. 14, 301-329.
- Bybee, Joan. (1988). Morphology as lexical organization. In M. Hammond & M. Noonan (eds). *Theoretical Morphology*. San Diego etc.: Academic Press
- Jackendoff, Ray. (2002). *Foundations of Language*: Oxford University Press.
- Kay, Paul and Charles J. Fillmore. (1999). Grammatical Constructions and Linguistic Generalizations: The What's X doing Y? construction, *Language*, no. 75, 1-33.
- Zwicky, Arnold. (1985). How to Describe Inflection, *Berkeley Linguistics Society*, vol. 11, 372-386.

De verwerving van woorden met CAVOCA-NL

Marloes Duitsman & Marion Tillema

Marloes Duitsman is vierdejaars studente Engelse Taal en Cultuur. Marion Tillema is vierdejaars studente Taalwetenschap. Beide volgen ze de specialisatie Taalonderwijskunde. De afgelopen maanden hebben zij stage gelopen bij het Schooladviescentrum in Utrecht. Het onderstaande artikel is een verslag van het onderzoek dat zij in het kader van deze stage hebben gedaan.

Hieronder volgt een verslag van een onderzoek naar de bruikbaarheid van het computergestuurde woordverwervingsprogramma CAVOCA voor de verwerving van woorden door NT2-leerders in de zogenaamde Kopklassen. Hiertoe is een speciale NT2 proefversie van CAVOCA gedurende vier weken gebruikt door één van de Kopklassen. Nadien is de beheersing van de met CAVOCA geleerde woorden door deze experimentele groep vergeleken met die van een controlegroep. Het belangrijkste resultaat van het onderzoek was dat de experimentele groep vooral beter scoorde op productieve woordtoetsen.

Introductie

Veel onderzoekers hebben in de loop van de tijd gewezen op het gunstige effect dat gebruik van ICT op het leren van een (vreemde) taal kan hebben. Er zijn verscheidene argumenten vóór het gebruik van ICT. In Corda & Westhoff (2000) worden er een aantal genoemd. Zo speelt er een motivationele factor: leerlingen vinden het werken met de computer vaak leuk, hetgeen weer positieve effecten heeft op het leren. Verder staat het gebruik van ICT de mogelijkheid toe om leerlingen individuele en directe feedback te geven en om leerlingen in hun eigen tempo te laten werken. Ook wordt er vaak gezegd dat het werken met de computer, welke een interactief medium is, leerlingen sterker dwingt tot actieve participatie waardoor het “processen” van de leerstof zou worden bevorderd.

In Groot (2000) wordt verslag gedaan van de ontwikkeling van een computergestuurd woordverwervingsprogramma (CAVOCA = Computer Assisted Vocabulary Acquisition), dat bedoeld was om het verwerven van woorden in de vreemde taal (in het beschreven geval gaat het om het Engels) door eerstejaars universitaire studenten Engels te bevorderen. Op CAVOCA zijn alle bovengenoemde voordelen van ICT van toepassing. Het programma kent verschillende fasen, waarin het te leren woord steeds in een andere context, altijd voorzien van een opdracht, wordt aangeboden. Op die manier moet de leerder steeds op een andere manier te werk gaan om de opdracht uit te voeren. Voor een uitgebreide beschrijving van de operationalisatie van CAVOCA wordt de lezer verwezen naar het genoemde artikel van Groot.

In opdracht van het Schooladviescentrum in Utrecht is onderzoek gedaan naar de mogelijkheid om een NT2 versie van CAVOCA te gebruiken voor de verwerving van woorden als het gaat om de verwerving van Nederlandse woorden. Uiteindelijk doel is het aanwenden van CAVOCA om het woordverwervingsproces te stimuleren van leerlingen uit de zogenaamde “Kopklassen”. In deze Kopklassen worden allochtone leerlingen een jaar lang bijgespijkerd in de Nederlandse taal (zie 2.1 voor een meer uitgebreide beschrijving van de Kopklassen). Om te onderzoeken wat het effect is van een dergelijke Nederlandse versie van CAVOCA op het woordverwervingsproces van leerlingen in de Kopklassen, werd een NT2 proefmodule van CAVOCA ontwikkeld (zie 2.2), welke gedurende vier weken door een Kopklas werd gebruikt naast de reguliere leergang. Deze database wordt vanaf hier CAVOCA-NL genoemd. Aan het einde van die periode is het niveau van woordkennis van deze experimentele groep vergeleken met het niveau van woordkennis van een controlegroep. Deze controlegroep was een vergelijkbare Kopklas, met het verschil dat deze Kopklas alleen de reguliere leergang had gebruikt. De hypothese was dat de experimentele groep beter zou scoren dan de controlegroep op de eindtoets die het niveau van woordkennis meet. Oftewel:

H0: Er is geen verschil tussen de prestaties van beide groepen.

H1: Er is wel verschil tussen de prestaties van beide groepen.

Hieronder wordt het verloop van dit onderzoek beschreven.

1 Methode

1.1 Personen

In het onderhavige onderzoek is een experimentele groep vergeleken met een controlegroep. Ze bestaan elk uit één van de twee Utrechtse Kopklassen. Deze zogenaamde Kopklassen worden gevormd door enkel allochtone leerlingen, welke wat betreft capaciteiten, inzet en motivatie klaar zijn voor het voortgezet onderwijs, maar daarvoor nog een te grote achterstand in de Nederlandse taal hebben. De Kopklas is dan ook een jaar extra basisonderwijs, speciaal voor deze leerlingen, waarin 70 tot 80 procent van de tijd wordt besteed aan het vak Nederlands. De leerlingen kunnen geboren zijn in Nederland, maar het is ook mogelijk dat ze pas op latere leeftijd naar Nederland zijn gekomen. De twee Utrechtse Kopklassen worden begeleid door het Schooladviescentrum.

De experimentele groep werd gevormd door de Kopklas die gevestigd is in het Thorbecke College. Deze klas bestaat uit 17 leerlingen, waarvan 6 meisjes en 11 jongens. De leerlingen zijn vooral afkomstig uit Turkije (12 leerlingen), maar in deze klas zitten ook Surinaamse (1), Griekse (1), Indiase (1) en Afghaanse (2) kinderen. De controlegroep werd gevormd door de Kopklas die gevestigd is in het Dr. F.H. de Bruijne Lyceum. Deze klas bestaat uit 17 leerlingen, waarvan 10 meisjes en 7 jongens. De leerlingen in deze groep zijn ook vooral afkomstig uit Turkije (12 leerlingen). Tevens zitten er 5 Marokkaanse leerlingen, 1 Indonesische en 1 Macedonische leerling in deze klas. De leerlingen in beide klassen hebben

een gemiddelde leeftijd van 13 jaar. De experimentele groep en de controlegroep hebben verschillende docenten, maar werken met hetzelfde onderwijsprogramma en gebruiken voor woordverwerving ook dezelfde leergang, het “Posterproject” (zie 2.2).

Het niveau van taalvaardigheid van de twee klassen is bekeken om zeker te stellen dat beide groepen ook daadwerkelijk vergelijkbare groepen zijn. Ten eerste zijn de gemiddelde GIVO (Groninger Intelligentietest voor Voortgezet Onderwijs) scores voor het verbale onderdeel met elkaar vergeleken. Deze scores zijn zeer recent, namelijk van 14 januari 2003. Dit valt dus binnen de onderzoeksperiode. De controlegroep heeft een gemiddelde score van 92,11 met een standaarddeviatie van 7,48 en de experimentele groep een gemiddelde van 92,00 met een standaarddeviatie van 7,69. De gemiddelde scores voor de woordenschattoets van Hacquebord, de HAGO (Haagse Achtste Groep Onderzoek) score voor het onderdeel cognitief verbaal en de scores voor het onderdeel taal van de CITO toets zijn ook bekeken. De gemiddelde score van de controlegroep voor de Hacquebord toets was 26,76 met een standaarddeviatie van 5,1 en die van de experimentele groep 25,76 met een standaarddeviatie van 4,4. De controlegroep scoorde voor de HAGO toets gemiddeld 7,71 met een standaarddeviatie van 1,96 en de experimentele groep scoorde hier 7,59 met een standaarddeviatie van 1,77. Voor de CITO toets scoorde de controlegroep gemiddeld 14,8 en de experimentele groep gemiddeld 12,7. Het blijkt dat de controlegroep op alle onderdelen iets hoger scoort dan de experimentele groep.

De training die voorafging aan het toetsen (het leren van woorden met behulp van het Posterproject voor de controlegroep en het leren van woorden met behulp van zowel het Posterproject als CAVOCA-NL voor de experimentele groep) vond plaats in januari 2003 tijdens de reguliere lessen, op de reguliere locatie en met de reguliere docent. Tijdens de toetsmomenten (vrijdag 24 januari en vrijdag 31 januari voor de controlegroep en vrijdag 31 januari en vrijdag 7 februari voor de experimentele groep), welke ook tijdens de reguliere lessen en op de reguliere locatie plaatsvonden, waren zowel de eigen docent als de twee studentonderzoekers aanwezig.

1.2 Materialen

De volgende materialen zijn gebruikt:

1.2.1 “Het Posterproject”

Het Posterproject is een woordverwervingsmethode met als doel het aanleren van zogenaamde “schooltaalwoorden”. Dit zijn woorden die de leerling weinig productief zal moeten gebruiken, maar vaak zal tegenkomen in bijvoorbeeld teksten in schoolboeken. Er kan dan gedacht worden aan woorden als “suggereren” en “effect”. Elke week wordt er in de klas een grote poster opgehangen met daarop (meestal) zes nieuwe schooltaalwoorden. Er is dus voor elke week een nieuwe poster. Bij elk woord wordt een synoniem gegeven, alsook twee voorbeeldzinnen: één zin uit het dagelijkse taalgebruik en één zin uit schooltaalgebruik. Op de eer-

ste dag van de week geeft de docent een expliciete uitleg bij de woorden. Tijdens de rest van de week is het de bedoeling dat de docent de nieuwe woorden in de dagelijkse interactie met de leerlingen gebruikt.

Uit deze leergang zijn de posters 11, 12, 13 en 14 gebruikt. Zie appendix voor de 24 woorden die tijdens de onderzoeksweken zijn behandeld.

1.2.2 CAVOCA-NL

De 24 woorden die worden behandeld in posters 11, 12, 13 en 14 zijn verwerkt in de pilot-versie van CAVOCA-NL. Per poster is één module gemaakt. In totaal bestaat de pilot-versie dus uit vier modules van elk zes woorden. In het oefenprogramma CAVOCA-NL moeten per woord steeds vier fasen worden doorlopen. In de eerste fase, getiteld “Wat betekent dit woord?”, verschijnt het woord in een speciaal geconstrueerde pregnante zin ². Deze zin is tegelijkertijd ook te horen. De leerling moet dan de betekenis van het woord proberen af te leiden. Hij of zij heeft daarbij de keuze uit drie meerkeuze antwoorden. Het juiste antwoord is de betekenis van het woord zoals beschreven in het Posterproject. Als er eerst gekozen wordt voor één van de twee onjuiste alternatieven verschijnt er feedback op het scherm, welke meestal een hint in de richting van het juiste antwoord bevat. Het is dan mogelijk om nogmaals te kiezen, totdat het juiste antwoord wordt gegeven. Na het kiezen van het juiste antwoord verschijnt nogmaals het te leren woord met het synoniem (zoals gegeven in “Het Posterproject”) in beeld. Hier volgt een voorbeeld van fase 1 voor het woord “allesbehalve”:

Nederland is allesbehalve een groot land. Het is juist een klein land.

- a. natuurlijk
- b. misschien
- c. helemaal niet

De tweede fase is “Hoe wordt het woord gebruikt?”. Deze fase bevat twee speciaal geconstrueerde zinnen waarin het te leren woord is gebruikt. Ook deze zinnen zijn tegelijkertijd te horen. De opdracht bij deze zinnen is om te zeggen of het woord in de zin goed is gebruikt (het is mogelijk dat beide zinnen juist zijn, onjuist zijn, of dat één van beide juist en de andere onjuist is). Ook hier wordt er weer feedback gegeven na het geven van de antwoorden. Een voorbeeld van een onjuiste zin voor het woord “allesbehalve” is:

Siberië is allesbehalve een koud land. Het is er bijna altijd koud.

Getracht is om de zinnen in fase 1 en 2 zoveel mogelijk in “schooltaal” te construeren.

Daarna volgt de derde fase, “Hoe schrijf je het woord?”. De opdracht in deze fase is heel eenvoudig. Het woord moet hier gespeld worden.

De vierde fase is “Voorbeeld”. Deze fase bevat een stukje authentieke tekst ³

² Een pregnante zin wil zeggen dat de betekenis van het woord in kwestie kan worden afgeleid uit de informatie die in de rest van de zin staat.

³ Een authentieke tekst is een tekst die niet speciaal voor het programma is geconstrueerd, maar al bestond. Het is bijvoorbeeld een tekst die is gevonden in een krant. Wel is het zo dat

waarin het woord in kwestie voorkomt. Deze teksten zijn dus meestal niet in “schooltaal”. Nadat deze tekst is gelezen, moet er een vraag over de tekst worden beantwoord. Deze vragen zijn vrijwel altijd eenvoudige tekstbegripvragen die toegespitst zijn op de betekenis van het woord. Op die manier betekent het juist beantwoorden van de vraag dat de betekenis van het woord waarschijnlijk bekend is. Bovendien zorgt deze fase weer voor een ander soort context dan de eerste twee fasen. Een voorbeeld van de fase “Voorbeeld”, wederom voor het woord “allesbehalve”, is:

Ajax blijft koploper

BREDA - Voetbalclub Ajax speelde zondag tegen NAC allesbehalve goed, maar ze wonnen toch.

Speelde Ajax goed tegen NAC?

a. ja

b. nee

Voor verdere voorbeelden wordt verwezen naar het computerprogramma CAVOCA-NL. Voor de theoretische motivatie voor de beschreven operationalisatie van CAVOCA-NL (onder andere de argumenten voor het bestaan van de verschillende fasen) wordt de lezer verwezen naar Groot (2000).

1.2.3 Cloze toetsen

Om het niveau van woordkennis van de experimentele groep, na het gebruik van de pilot-versie van CAVOCA-NL, te vergelijken met dat van de controlegroep zijn twee cloze toetsen ontwikkeld: voor de directe retentietest één en voor de uitgestelde retentietest één. De uitgestelde retentietest is, om geheugeneffecten te voorkomen, een paralleltoets van de directe retentietoets. Dat wil zeggen dat de uitgestelde retentietoets dezelfde opzet heeft als de directe retentietoets (beide bestaan uit twee keer 24 zinnen) en dat beide toetsen hetzelfde product meten (namelijk woordkennis, voor correlatiecoëfficiënten zie 3.1), maar dat beide toetsen bestaan uit andere zinnen. Bovendien zijn er van elke toets twee versies. Er is een versie waarin alleen de eerste letter van het in te vullen woord is gegeven (vanaf hier productieve versie genoemd) en er is een versie waarin de eerste letter niet is gegeven, maar wel (in willekeurige volgorde) de vierentwintig woorden die ingevuld moeten worden (vanaf hier receptieve versie genoemd). In beide versies van de directe retentietoets komen dus dezelfde zinnen voor, evenals in beide versies van de uitgestelde retentietoets. De zinnen staan wel steeds in een andere volgorde. Het zal duidelijk zijn dat één versie productieve kennis van de woorden vraagt, waar de andere versie een beroep doet op de receptieve kennis. Verdere uitleg over de toetsen is te vinden in 2.3.1.2. De cloze toetsen ⁴ zijn te vinden in de appendix (6.3).

het niveau van deze authentieke teksten vaak te hoog was voor de doelgroep. Daarom zijn veel authentieke teksten wel enigszins bewerkt.

⁴ Strikt gesproken mag de receptieve versie geen cloze toets worden genoemd, omdat er keuzemogelijkheden zijn. Voor het gemak zal in dit paper toch worden gesproken van cloze toetsen.

1.3 Procedures: Ontwikkeling materialen

Van de drie genoemde materialen zijn zowel CAVOCA-NL als de cloze toetsen speciaal voor dit onderzoek vervaardigd.

1.3.1 Ontwikkeling CAVOCA-NL

Voor de ontwikkeling van CAVOCA-NL is het stramien aangehouden zoals beschreven in Groot (2000). De pregnante zinnen voor “Wat betekent dit woord?” en de zinnen voor “Hoe wordt het woord gebruikt?” zijn door ondergetekenden geconstrueerd. De authentieke teksten voor het onderdeel “Voorbeeld” zijn voornamelijk afkomstig van internetsites van Nederlandse kranten. Hierbij is erop gelet dat het onderwerp van de teksten niet te ver van de belevingswereld van de doelgroep af staat (hetgeen het begrip van de tekst nodeloos zou bemoeilijken), hoewel minder “populaire” onderwerpen, zoals eenvoudige politieke berichten niet altijd moeten worden geschuwd (hier is immers sprake van “schooltaal”). In alle gevallen was het nodig de teksten aan te passen aan het niveau van de doelgroep. Het gaat dan vooral om het versimpelen van ingewikkelde syntactische constructies en het schrappen of vervangen van “moeilijke woorden”. In principe moet het te leren woord het enige “moeilijke woord” zijn in de tekst. Ook is geprobeerd de teksten zo kort mogelijk te houden. Overbodige zaken zijn dus geschrapt.

De inhoud van de CAVOCA-NL database is ontwikkeld door ondergetekenden.

1.3.2 Ontwikkeling cloze toetsen

Om het effect van CAVOCA-NL te meten, moest van de ontwikkelde cloze toetsen de validiteit worden onderzocht voordat ze daadwerkelijk gebruikt zouden worden.

Er moest onder andere worden onderzocht of de ontwikkelde cloze zinnen voor de toetsen daadwerkelijk pregnante zinnen zijn (dat wil zeggen of voldoende duidelijk is welk woord er moet worden ingevuld). Een voorbeeld van een goede cloze zin zou zijn: *De vader van mijn moeder is mijn _*. Op de lege plaats kan alleen het woordje “opa” ingevuld worden. Er is geen andere mogelijkheid. Een voorbeeld van een dubieuze cloze zin zou zijn: *Jan woont in een _*. Op de lege plaats is meer dan één woord mogelijk: huis, villa, flat, rijtjeshuis etc.

Idealiter zou er voor deze pretest gebruik moeten worden gemaakt van een groep die vergelijkbaar is met de doelgroep. Bovendien zou het pretesten op een vergelijkbare groep ook de mogelijkheid geven om een ander aspect van validiteit te meten, namelijk de mate waarin de toets differentieert tussen leerlingen die de stof goed beheersen en leerlingen die de stof minder goed beheersen. Als de toets bijvoorbeeld door alle leerlingen 100% correct wordt gemaakt, is de toets te gemakkelijk en kun je dus niet meten wat je wilt meten.

Helaas bleek het onmogelijk om een vergelijkbare groep als de kopklas te vinden, omdat deze groep dan ook uit allochtone kinderen zou moeten bestaan met een vergelijkbare taalachterstand, die ook de leergang Het Posterproject ge-

bruiken en dan ook nog eens dezelfde posters op hetzelfde tijdstip hebben behandeld.

Daarom is besloten om te pretesten in een reguliere groep 8 waar alleen kinderen in zitten van Nederlandse afkomst. Op deze manier kan wel worden onderzocht of de zinnen pregnant genoeg zijn, aangezien de beheersing van het Nederlands van deze groep voldoende is om de cloze-zinnen te begrijpen. Nadere analyse van de mate waarin de toets differentieert in een reguliere groep 8 is niet zinvol, omdat dat niks zegt over de mate waarin de toets gaat differentiëren in de Kopklas.

Pretest 1

De eerste pretest is uitgevoerd op dinsdag 14 januari 2003 op de Juliana van Stolberg Basisschool te Waalwijk. Die dag waren er in groep acht 24 leerlingen aanwezig. Alle leerlingen waren autochtone Nederlanders. Omdat deze leerlingen vóór het maken van de toets niet konden worden blootgesteld aan de 24 woorden waarnaar in de toets werd gevraagd zou versie 1 voor hun van een te hoog niveau zijn. Dit zou de bruikbaarheid van de resultaten niet ten goede komen. Daarom werd besloten de receptieve toetsen af te nemen. Zowel de directe retentietoets als de uitgestelde retentietoets moesten gemaakt worden. In totaal bestond de test dus uit twee keer 24 zinnen. Omdat het vermoeden bestond dat het geven van alleen de 24 in te vullen woorden het invullen erg gemakkelijk zou maken, hetgeen de resultaten weer minder betrouwbaar zou maken, werden er 16 afleiders toegevoegd. Verder is er een voorbeeld toegevoegd, welke voor aanvang van de toets klassikaal is besproken. De bedoeling van het voorbeeld was om de leerlingen duidelijk te maken wat de opdracht was. De leerlingen waren niet gebonden aan een tijdslimiet.

De resultaten van deze eerste pretest waren niet zo goed. Er bleek onder andere dat het invullen van 48 zinnen dermate veel van de concentratie vergt, dat de uitgestelde retentietoets, dus de laatste 24 zinnen, door het merendeel van de leerlingen niet, of in ieder geval niet serieus, kon worden ingevuld. Daarom is besloten de uitgestelde retentietoets hier buiten beschouwing te laten. Hieronder volgen de resultaten voor de directe retentietoets (receptieve versie). Per zin is de p-waarde aangegeven (het percentage van de leerlingen dat het beoogde woord had ingevuld).

1. 33	2. 25	3. 8
4. 50	5. 13	6. 66
7. 21	8. 21	9. 42
10. 17	11. 4	12. 25
13. 42	14. 33	15. 58
16. 17	17. 42	18. 54
19. 21	20. 25	21. 63
22. 4	23. 29	24. 46

Gezien het feit dat een score van ongeveer 75% of meer (Duitsman & Tillema, 2002) wenselijk is voor een zin om het predicaat “pregnant” te ontvangen, kunnen we afleiden dat geen van de zinnen hier een score heeft ontvangen die hoog

genoeg was. Het was daarom nodig deze zinnen nogmaals te testen (zie *pretest 2*).

Er zijn verscheidene oorzaken te noemen voor dit slechte resultaat. Ten eerste bleek de hoeveelheid woorden (40 stuks) boven de toets te massaal. Deze brij van woorden schrok de leerlingen af. Voor pretest 2 zijn de zinnen daarom opgedeeld in twee gedeelten van elk 12 zinnen met 12 woorden erboven. De verwachting was dat de leerlingen zich op die manier beter konden concentreren en de resultaten dus betrouwbaarder zouden worden.

Verder bleken de leerlingen regelmatig de betekenissen van de in te vullen woorden niet te kennen. De pretest is, zoals gezegd, bedoeld om te onderzoeken of de zinnen pregnant genoeg zijn, dus of de zinnen voldoende informatie bevatten, zodat het duidelijk is welk woord in moet worden ingevuld. Daartoe is het wenselijk dat de leerlingen die deelnemen aan de test de betekenissen van alle in te vullen woorden kennen. Als dat niet zo is, is het immers onmogelijk om vast te stellen waarom in een bepaalde zin een fout antwoord is gegeven. Er zijn dan twee mogelijkheden: 1) de zin is niet pregnant genoeg 2) de leerling kent de betekenis van het in te vullen woord niet. In het geval van de tweede mogelijkheid is het mogelijk dat de zin toch pregnant genoeg is, maar toch moet worden afgekeurd. Om dit te voorkomen is in de instructie (schriftelijk en mondeling) van pretest 2 expliciet gezegd dat de leerlingen mochten vragen wat een woord betekende. Steeds als de betekenis van een woord moest worden uitgelegd, is er op gelet dat er geen synoniem van het woord werd gebruikt dat ook voorkwam in de cloze-zin, dus dat er niet werd voorgezegd.

Ten derde waren cloze toetsen in deze groep duidelijk geen veel gebruikte toetsmethode. De leerlingen wisten niet goed hoe ze te werk moesten gaan. Daarom is besloten bij verdere pretests dieper in te gaan op het voorbeeld om de werkwijze duidelijk te maken. Bij de latere pretests bleek dit inderdaad effect te hebben.

Pretest 2

Tijdens pretest 2 werd de directe retentietoets (receptieve versie) nogmaals getest. In principe bestond deze toets bij deze gelegenheid uit dezelfde zinnen als bij pretest 1. Een aantal zinnen die al duidelijk onwerkbaar waren gebleken tijdens pretest 1 waren echter gewijzigd. Deze gewijzigde versie is te vinden in de appendix (6.2.2). Pretest 2 is uitgevoerd op basisschool De Weele in Strijen. Groep 8 bestond hier uit 22 leerlingen, wederom allemaal van Nederlandse afkomst.

Hieronder volgen de resultaten van pretest 2. Per zin is de p-waarde aangegeven (het percentage van de leerlingen dat het beoogde woord had ingevuld)

1. 86,4	2. 86,4	3. 54,5
4. 90,9	5. 90,9	6. 95,5
7. 54,5	8. 54,5	9. 90,9
10. 81,8	11. 77,3	12. 81,8
13. 54,5	14. 90,0	15. 50,0
16. 72,7	17. 77,3	18. 77,3
19. 59	20. 72,7	21. 77,3
22. 86,4	23. 95,5	24. 81,8

Het is nu duidelijk dat een groot deel van de zinnen voldoende pregnant zijn. Zin 3, 7, 8, 13, 15 en 19 scoren echter onder de maat. Daarom is besloten deze zes zinnen nogmaals aan te passen en bij de gelegenheid van pretest 3, waarbij de uitgestelde retentietoets (receptieve versie) werd getest, nogmaals te testen.

Overigens konden zeven leerlingen pretest 2 geheel foutloos maken. Dit duidt erop dat alle zinnen in principe pregnant zijn, maar niet duidelijk genoeg voor alle leerlingen.

Pretest 3

De derde pretest is afgenomen op dinsdag 21 januari op basisschool De Rubenshof in Oosterhout. Groep 8 bestond op deze school uit 27 leerlingen. In deze klas zijn de zinnen van de uitgestelde retentietoets (receptieve versie) getest, wederom in twee delen van 12 zinnen met 12 woorden erboven. Ook waren nog 6 zinnen extra toegevoegd. Dit waren de zinnen die slecht gemaakt waren in pretest 2 en waren aangepast. De gebruikte toets voor pretest 3 is te vinden in de appendix (§6.2.3).

Hieronder volgen de resultaten van pretest 3. Per zin is de p-waarde aangegeven (het percentage van de leerlingen dat het beoogde woord had ingevuld). De nummers 1 t/m 6 in de laatste kolom hebben betrekking op de zes zinnen die in pretest 2 teleurstellend waren gemaakt en bij deze gelegenheid opnieuw zijn getest.

1. 100	2. 89	3. 85			
4. 89	5. 93	6. 93			
7. 74	8. 10	9. 100			
10. 96	11. 78	12. 78			
13. 93	14. 93	15. 93			
16. 93	17. 81	18. 93			
19. 96	20. 85	21. 63			
22. 93	23. 96	24. 93			
1. 85	2. 81	3. 81			
4. 100	5. 100	6. 74			

Deze toets is goed gemaakt. De leerlingen waren vlot klaar en de resultaten laten zien dat er eigenlijk nog maar één zin problemen oplevert, namelijk zin 21. In zin 21 moet *praktisch* worden ingevuld. Ook bij de eerdere pretests bleek dat *praktisch* en *regelmatig* vaak werden verwisseld. Hoogstwaarschijnlijk hadden de proefpersonen bij deze woorden een andere betekenis in gedachten. Dit komt omdat deze twee woorden allebei twee verschillende betekenissen hebben. *Praktisch* betekent vaak *nuttig/handig* in plaats van *bijna* en *regelmatig* betekent vaker *geregeld* dan *recht*. De betekenissen die hier niet worden bedoeld zijn meer frequent dan de variant die de Kopklas leert. Ook de zin met *praktisch* uit pretest 2, welke hier werd herhaald, scoort niet subliem ($p = 74$). De Kopklas heeft echter maar één betekenis van het woord geleerd, namelijk de minder frequente betekenis, en zal daarom waarschijnlijk wel aan deze betekenis denken.

In alle pretests bleek overigens dat de woorden *hoofdzaak*, *bijzonderheden* en *inhoud* vaak door elkaar werden gehaald. Toch zijn alle geconstrueerde zinnen

waarin deze woorden moeten worden ingevuld in de pretests uiteindelijk bevredigend gemaakt. Desalniettemin kan één en ander duidelijker worden gemaakt door kleine aanpassingen, zoals het aanpassen van zin 7 (*hoofdzaak*) tot: *Van alle belangrijke zaken die in de inhoud van de tekst staan, is deze het meest van belang: dit is de _ van de tekst*. Nu komt het woord *inhoud* al in de zin voor en is het niet meer waarschijnlijk om het woord *inhoud* op de lijn in te vullen.

De uiteindelijke cloze toetsen die naar aanleiding van deze pretests zijn ontwikkeld en welke zullen worden gebruikt voor het vergelijken van de experimentele groep met de controlegroep zijn te vinden in de appendix (6.3).

1.4 Verloop onderzoeksproces

Voor aanvang van het onderzoek is er een planning opgesteld waarin precies stond aangegeven wat de beide Kopklassen wanneer moesten doen. Zo werd vermeden dat één van beide groepen meer aandacht aan de leeractiviteiten aan het Posterproject zou besteden. Op die manier bleven de experimentele groep en de controlegroep vergelijkbaar. Voor de planning zie appendix (6.4).

De directe retentietoetsen zijn zowel in de experimentele groep als in de controlegroep afgenomen één dag nadat poster 14 was afgesloten. De uitgestelde retentietoetsen zijn in beide groepen precies één week na de directe retentietoets afgenomen. Omdat de experimentele groep de posters steeds tijdens de volgende week herhaalde met CAVOCA-NL, werden de toetsen in de experimentele groep dus een week later afgenomen dan in de controlegroep. In de praktijk betekent dit dat de controlegroep de directe retentietoets maakte op vrijdag 24 januari 2003 en de uitgestelde retentietoets op vrijdag 31 januari en dat de experimentele groep de directe retentietoets maakte op vrijdag 31 januari en de uitgestelde retentietoets op vrijdag 7 februari. In alle gevallen werd eerst de productieve versie afgenomen en daarna de receptieve versie. Eerst werd de productieve kennis van de woorden gemeten, daarna de receptieve kennis. Tussen het afnemen van beide versies is steeds een pauze ingelast, zodat de concentratie bij aanvang van elke toets weer optimaal zou zijn. Er is steeds op gelet dat de gang van zaken zo normaal mogelijk was, dat wil zeggen dat de gewoonlijke werkwijze voor het maken van een toets in die klas werd betracht. Hierbij is er natuurlijk wel op gelet dat de omstandigheden op alle toetsmomenten vergelijkbaar waren. De toetsen werden afgenomen in de reguliere lesruimten van beide groepen.

1.5 Analyses

Bij het afnemen van de toetsen bleek dat in de experimentele groep vier leerlingen niet toegekomen waren aan het oefenen van module 4 in het CAVOCA computerprogramma. Zij moesten dus in het berekenen van de resultaten buiten beschouwing worden gelaten. Ook waren er in beide groepen enkele leerlingen die één van beide momenten van toetsafname afwezig waren. Ook deze leerlingen zijn dus buiten beschouwing gelaten.

Bij het corrigeren van de toetsen werd per correct ingevulde zin 2 punten toegekend. In totaal konden er per toets dus 48 punten worden gehaald. Soms

werd er per zin 1 punt gegeven. Dit kwam bijvoorbeeld voor als een leerling een hele grote spellingsfout had gemaakt, waardoor het woord een andere betekenis kreeg (bijvoorbeeld *onderdelen* in plaats van *onderverdelen*) of als er in een zin een woord ingevuld is, dat eigenlijk wel op die plaats paste maar niet in het Poster-project voorkwam. Een voorbeeld hiervan is de zin *Daan geloofde niet dat Daniëlle goed piano kon spelen, maar nu heeft hij het zelf gehoord en zelf kunnen o_____ dat Daniëlle goed speelt*. Het woord dat hier hoort te staan is *ondervinden*. Enkele leerlingen hadden echter *oordelen* ingevuld. Uiteraard kwam het toekennen van 1 punt per zin alleen voor in de productieve versie van de toetsen, omdat bij de receptieve versie de woorden al gegeven waren en er niet zulke fouten gemaakt konden worden. In de receptieve versie is een antwoord òf goed òf fout. Een fout antwoord kreeg vanzelfsprekend 0 punten.

2 Resultaten

De resultaten zijn verwerkt met behulp van het programma SPSS 11.0.

In paragraaf 1 is uitgelegd dat dit onderzoek was bedoeld om het effect van CAVOCA-NL op het niveau van woordkennis van de kopklassen te meten. De belangrijkste vraag is dus of er een significant verschil is tussen de scores van de controlegroep en die van de experimentele groep. Verder is het ook interessant om te weten te komen of beide groepen op langere termijn verschillen in de mate waarin de scores achteruit gaan. Daarom moet dus ook de vraag gesteld worden of er een significant verschil is tussen de resultaten van beide groepen op de directe retentietoets en de uitgestelde retentietoets. Ten laatste moet worden uitgezocht of de directe retentietoets dezelfde trek meet als de uitgestelde retentietoets. Hiertoe moet dus de correlatie tussen beide toetsen worden berekend.

Samenvattend moest de statistische analyse antwoord geven op de volgende vragen:

1. Is er een significant hoge correlatie tussen de directe retentietoets en de uitgestelde retentietoets per versie?
2. Is er een significant verschil tussen de resultaten van de controlegroep en de experimentele groep?
3. Is er een significant verschil tussen de resultaten van beide groepen op de directe retentietoets en de uitgestelde retentietoets?

2.1 Convergente validiteit

Er zijn twee verschillende toetsen van de productieve versie en van de receptieve versie. De uitgestelde retentietoets bevat andere zinnen dan de directe retentietoets. Daarom is het noodzakelijk dat de convergente validiteit tussen de verschillende toetsen bepaald wordt. Het is namelijk belangrijk om te weten of de toetsen wel dezelfde trek meten ondanks de verschillende inhoud. Om dit te bepalen is de correlatie berekend:

	correlatie	significantie
productieve versie (tussen de directe en de uitgestelde retentietoets)	0.910	0.000
receptieve versie (tussen de directe en de uitgestelde retentietoets)	0.595	0.001

Tabel 1: De correlatie tussen de directe retentietoets en de uitgestelde retentietoets per toetsversie. $N = 27$ Significant bij 0.01 of lager.

Uit tabel 1 valt af te lezen dat de beide toetsen van versie 1 significant (0,000) correleren. Eveneens blijkt uit de tabel dat de paralleltoetsen van versie 2 significant (0,001) correleren.

2.2 Controlegroep versus experimentele groep

Om te bepalen of het gebruik van CAVOCA-NL ook daadwerkelijk een positief effect heeft, moesten de resultaten van de beide klassen met elkaar vergeleken worden. Daartoe is een Independent Samples T-test uitgevoerd op de scores die voor de toetsen behaald zijn:

	controlegroep, gemiddelde	experimentele groep, gemiddelde
directe retentie, productief	14,3	31,7
directe retentie, receptief	39,0	40,5
uitgestelde retentie, productief	18,0	35,36
uitgestelde retentie, receptief	44,13	46,18

Tabel 2: De gemiddelde scores van de beide klassen per toets(versie).

	t-waarde	significantie
directe retentietoets, productief	5,235	0,000
directe retentietoets, receptief	0,502	0,620
uitgestelde retentietoets, productief	4,668	0,000
uitgestelde retentietoets, receptief	1,189	0,245

Tabel 3: Het verschil tussen de scores van de controlegroep ($N = 16$) en de experimentele groep ($N = 11$), bekeken per versie en per meetmoment. Significant bij 0.05 of lager.

Uit tabel 3 valt af te lezen dat de experimentele groep op de productieve toets (open cloze toets) van de directe retentietoets significant (0.000) hoger scoort ($t = 5,235$) dan de controlegroep. De gemiddelde score van de controlegroep was 14,3, terwijl de gemiddelde score van de experimentele groep 31,7 was. Verder kan men opmaken dat de experimentele groep niet significant (0.620) hoger scoorde dan de controlegroep op de receptieve toets (multiple-choice cloze toets) van de directe retentietoets. Hier was de gemiddelde score van de controlegroep 39,0 en die van de experimentele groep 40,5.

Ook wordt duidelijk dat de experimentele groep op de productieve versie van de uitgestelde retentietoets significant (0,000) hoger scoort ($t = 4,668$) dan de controlegroep. De gemiddelde score voor de controlegroep was hier 18,00, terwijl de gemiddelde score voor de experimentele groep 35,36 was. Ten laatste kan er geconcludeerd worden dat de experimentele groep niet significant (0,245) hoger scoorde dan de controlegroep op de receptieve versie van de uitgestelde retentietoets. Hier was de gemiddelde score voor de controlegroep 44,13 en die van de experimentele groep 46,18.

2.3 Directe retentietoets versus uitgestelde retentietoets

Om te bepalen of er een significant verschil is tussen de scores die behaald zijn op de verschillende meetmomenten is er een Independent Samples T-test uitgevoerd. De resultaten daarvan zijn te vinden in tabel 4.

	t-waarde	significantie
controlegroep, productief	1,426	0,164
controlegroep, receptief	2,327	0,027
experimentele groep, productief	0,770	0,450
experimentele groep, receptief	2,006	0,059

Tabel 4: Het verschil tussen de scores voor de directe retentietoets en de uitgestelde retentietoets, bekeken per versie en per groep. Significant bij 0.05 of lager.

Tabel 4 laat zien dat er geen significant (0.164) verschil is tussen de scores die de controlegroep behaalde voor de productieve versie op de verschillende meetmomenten. Wel wordt duidelijk dat de receptieve versie van de uitgestelde retentietoets significant (0.027) beter ($t = 2,327$) is gemaakt door de controlegroep dan de receptieve versie van de directe retentietoets.

Verder kan men opmaken uit de tabel dat er geen significant (0,450) verschil is tussen de scores die de experimentele groep behaalde voor de productieve versie op de beide meetmomenten. Ook blijkt dat er geen significant (0,059) verschil is tussen de scores van de receptieve versie op beide meetmomenten die de experimentele groep behaalde.

3 Discussie

Nu de resultaten bekend zijn, kunnen de vragen die aan het begin van voorgaande paragraaf zijn gesteld worden beantwoord. De eerste vraag was: is er een significant hoge correlatie tussen de directe retentietoets en de uitgestelde retentietoets per versie? Het antwoord hierop is te vinden in tabel 1. De correlatie tussen de paralleltoetsen is voor beide versies significant hoog. Dat wil dus zeggen dat de directe retentietoetsen, ondanks het feit dat ze andere zinnen bevatten, hetzelfde meten als de uitgestelde retentietoetsen. Dit betekent dus dat het geoorloofd is om de resultaten verkregen op de verschillende meetmomenten met elkaar te vergelijken.

De tweede vraag luidde: is er een significant verschil tussen de resultaten van de controlegroep en de experimentele groep? Tabel 3 geeft het antwoord op deze vraag. Er blijkt enkel een significant verschil te zijn tussen de beide groepen voor de productieve scores. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen de beide groepen voor de receptieve versie. Het lijkt er dus op dat het gebruik van CAVOCA-NL geen invloed heeft op de receptieve kennis van de woorden. Echter, doorgaans wordt aangenomen dat productieve kennis receptieve kennis impliceert. Het uiteindelijke residu van receptieve kennis zal dus vermoedelijk groter zijn na gebruik van CAVOCA-NL. De resultaten laten immers zien dat CAVOCA-NL op de productieve beheersing van de woorden wel een positief effect heeft gehad.

Het Posterproject is in principe gericht op receptieve kennis van de woorden. Maar zoals gezegd kan het toch wenselijk worden geacht om te streven naar productieve kennis van de schooltaalwoorden. Als woorden namelijk productief beheerst worden zijn de woorden steviger opgeslagen in het geheugen. De kans op vergeten is dan dus kleiner. Bovendien betekent productieve kennis automatisch ook receptieve kennis. Andersom geldt dit niet. Opmerkelijk is dat uit de scores van de Hacquebordtoets, de HAGO toets en de CITO toets (zie 2.1) blijkt dat de experimentele groep iets lager scoort dan de controlegroep als het gaat om taalvaardigheid. Dit maakt het gemeten verschil tussen de experimentele groep en de controlegroep relatief gezien eigenlijk nog groter. Gezien het bovenstaande, het enthousiasme van de leerlingen van de experimentele groep en het feit dat het gebruik van CAVOCA-NL niet veel tijd in beslag neemt, zijn er eigenlijk geen redenen te bedenken om CAVOCA-NL niet te gebruiken naast de al bestaande methode voor woordverwerving.

De derde vraag was of er een significant verschil was tussen de resultaten van de directe retentietoets en die van de uitgestelde retentietoets. Tabel 4 laat zien dat er alleen een significant verschil is tussen de directe retentietoets en de uitgestelde retentietoets van de receptieve versie voor de controlegroep. Bij de experimentele groep is hetzelfde verschil weliswaar waar te nemen, maar dit verschil is net niet significant. Dit is waarschijnlijk te wijten aan het kleine aantal proefpersonen in de experimentele groep. Het opmerkelijke aan de t-waarden uit tabel 4 is het feit dat er steeds vooruitgang wordt geboekt in de uitgestelde toets ten opzichte van de directe toets. De verwachting was dat resultaten juist achteruit zouden gaan doordat het bij de uitgestelde retentietoets langer geleden was dat er met de woorden via posters en CAVOCA-NL gewerkt was. Een verklaring voor de vooruitgang zou kunnen zijn dat er een leereffect heeft plaatsgevonden. Aangezien er maar een week tussen de directe retentietoets en de uitgestelde retentietoets zat, kan het zijn dat de leerlingen de woorden beter hebben onthouden omdat deze in de receptieve versie gegeven staan. Het is mogelijk dat de receptieve versie van de directe retentietoets heeft gezorgd voor extra consolidatie van de woorden. De resultaten van de uitgestelde retentietoetsen kunnen dus eigenlijk het beste buiten beschouwing worden gelaten. Als er in CAVOCA-NL eventueel ook een toetsmogelijkheid opgenomen dient te worden, dan zou een toets als de receptieve versie geschikter zijn dan een toets als de productieve versie. De toets zou dan echter nog wel nader onderzocht moeten worden op differentiatie.

Vanuit de stage-instantie kwam de vraag of de volgorde van de fasen in

CAVOCA-NL misschien beter veranderd kan worden. De volgorde is nu: 1. Wat betekent dit woord? 2. Hoe wordt het woord gebruikt? 3. Hoe schrijf je het woord? 4. Voorbeeld met vraag. Het is misschien logischer om het voorbeeld als tweede fase te gebruiken. De “Voorbeeld”fase is ook een fase die wordt gebruikt om de gebruiksmogelijkheden van het woord weer te geven, net als fase 1. De fase “Hoe wordt het woord gebruikt?” is meer een controlerende fase waarin blijkt of de leerling het gebruik van het woord ook daadwerkelijk snapt.

In de experimentele groep werd nog een opmerking gemaakt door enkele leerlingen. Zij zouden het fijner vinden als ook de “Voorbeeld” fase een auditieve component zou hebben, net als de andere fasen. Deze suggestie is inderdaad het overwegen waard, aangezien sommige leerlingen meer auditief dan visueel zijn ingesteld en er op deze manier meer stevige consolidatie plaatsvindt.

Overigens zou het de moeite waard zijn om over een langere periode nog eens te testen wat de verschillen zijn tussen de resultaten van beide groepen, omdat de uitgestelde retentietoets in dit onderzoek geen waarde bleek te hebben. Waarschijnlijk was een week tussen de beide toetsen een te korte tijd. Aangezien de experimentele groep op de directe retentietoets productief beter scoort, is het te verwachten dat ze na langere tijd ook beter scoren. Waarschijnlijk zal er dan ook een verschil zijn in de receptieve scores, omdat productieve kennis zorgt voor een beter residu van receptieve kennis.

Concluderend kan er dus gezegd worden dat de resultaten van de productieve versie van de directe retentietoets het meest betrouwbaar zijn. Zoals hierboven al vermeld is, laten deze resultaten duidelijk zien dat CAVOCA-NL daadwerkelijk een positief effect heeft op de productieve kennis van de woorden.

Referenties

- Brown, J.D. 1988. *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge University Press
- Corda, A en G. Westhoff 2000. Auto's met Ovale Wielen: een referentiekader voor het schatten van de meerwaarde van ICT voor het MVTO, op: <http://www.nabmvt.nl>
- Duitsman, M en M. Tillema 2002. *Materiaalontwikkeling ICT Leesvaardigheid*. Te verkrijgen bij de auteurs.
- Groot, P.J.M. 2000. Computer Assisted Second Language Vocabulary & Acquisition, in: *Language Learning Technology*, Vol.4, No.1, pp.60-81
- Appendix op aanvraag bij de auteurs.

Collectieve Kinderpraat V Over Zreba's, Kamboeroes, en Pimmings

Peter Coopmans

Peter Coopmans is hoogleraar Taalverwerving aan de Universiteit Utrecht.

Introductie

Een aantal jaren geleden bevatte Link een jaarlijks rubriekje Collectieve Kinderpraat met fraaie, soms nogal merkwaardige voorbeelden van spontane taaluitingen die door mij geselecteerd werden uit verslagen van de studenten bij de cursus Inleiding Taalontwikkeling. De verslagen waren gebaseerd op gesprekjes van zo'n 45 minuten die de studenten met de kinderen hadden gevoerd. De collectie van voorbeelden heeft een tweeledig karakter. Aan de ene kant is het gewoon vermakelijk om de kleintjes op papier te horen praten. Daarnaast kan uit de collectie vrijelijk geput worden ter illustratie van een bepaald verschijnsel, als men eens af wil wijken van de standaardvoorbeelden uit de literatuur.

Met deze inzending pak ik die draad weer op, en breng ik wat ordening aan in materiaal dat achterstallig onderhoud behoeft. Zoals altijd, gaat voor het samenstellen van deze rubriek mijn dank uit naar de studenten, en uiteraard de kinderen.

1 Diverse fonologische reducties

Gijs (net 2 jaar geworden) doet het lieve zonde “r” dan met: “bandweer”, “hie moe”, “tug” en “toolopen”, “fuuwerk”. Nooit aan het begin van een syllabe, soms aan het eind. Elke (3;0) pakt het slimme aan: die laat de “r” gewoon altijd weg: “ve_stoppetje”, “va_en”, “st_and” “ja_ig” en “_egen”, waar dan ook. Trix (3;1) en Vonne (4;0) reduceren van allerlei soorten clusters: “[t]rompet”, “z[w]emmen”, “k[l]eure”, “g[r]oen”, “eers[t]”, “g[r]as”, “k[r]ijg”. Iris (4;5) gaat al vaak met de “t[r]ein”. Dyate (3;9) verschuift de “r” gewoon: “Zreba”, maar of dat nou zoveel makkelijker is?

“Schommelen” is voor Britt (1;8) nog een tree te ver. Dus houdt ze het maar eenvoudig: “somme”. Iris (4;5) zoekt het al iets hogerop, in de “goorsteen”.

D. (2;11) moet nog even “voonmake”. “spr” te moeilijk in “springkussen”? Geen nood: Y. (4;10) zorgt ervoor dat “s” als eerste uit de rij gaat, en achteraan het eerste deel weer mag aanschuiven: “pringskussen”.

Een geheide *tongue twister* voor kinderen die op dit aspect hoog scoren, is “vuurvliegje”: wat is het nou: “fuufliegje”, oh nee, “vluufliegje”, of toch maar “vluuflieg”? (Diezelfde Gijs an daarnet).

2 Verdere problemen met (mede-)klinkers

“gogel” voor vogel (Elena 3;5). Roodkapje is een meisje met rode “bangetjes” (Elena 3;5), maar hoe “Vokokmontas” eruit ziet weet ze even niet meer. “Anne boekje” (Gijs, 2;0) is niet een boekje van Anne, maar een ander boekje. Sanne (4;4) draagt de laatste mode: “eest” een “onnesbroek” met daaroverheen een “spijkesbroek”.

Een “bajaan” is op zijn tijd ook heel lekker. (Lisa 2;2), dan moet je hem wel goed “uitslijen” volgens Niek (3;3) (= opensnijden).

De liquida (r, l) zijn, zoals bekend, vaak een ramp, zeker ook voor de jonge Roy (3;0) bij het eten (“vokker”), het drinken (“mekker”), bij het tuinieren (“hakker”) en bij het schilderen (“veffer”). We kunnen daarom altijd nog emigreren naar de VS, “na Milika” (Dyate 3;9), of is het daar niet veel beter?

Harmonieus gaat D. (2;11) te werk bij het woord “weiland”: “leimland, e leilan, e leimland, e leilan maken, een leimlan make”.

Een beetje assimilatie op zijn tijd is ook nooit weg: dus, “een meetje” (is een beetje) Justijn (3;11). En tot zijn verdriet “had Nederland ook noggelopen” (Derek 5;2).

Eentje die ik nog niet eerder ben tegengekomen is Dyate’s (3;9) “kamboeroe” voor dat bekende buideldier.

3 L/R alternantie

Voor D.(2;11) moet het niet nu, maar “slaks”. Niek (3;3) vindt de nieuwe vloerbedekking op zijn kamer maar niets: “lode vloel”

Als je wil “auto lije”, moet je er eerst in “splingen” en als je je dan als een echte weg“plaat” hebt gedragen, zet je de auto terug in de “klaasje” (X: 4;2).

Tansu (3;1) is in haar nopjes wanneer ze “rijste blij” voorgezet krijgt.

Ge-deletie in “Waar heb jij dat kocht?” (Sanne 4;4); “in_lopen”, “_daan”, “af_lopen”, “_vallen” etc. (Trix 3;1) “De beer isse _fange” (Dyate 3;9); “ik ope _maakt” (D. 2.11); “_beurd” (Britt 1;8).

4 Morfo-creativiteit

Waarom zou je een “tuinslang” gebruiken als het ook makkelijk kan: “douchewatergooier”? (Elena 3;5). Toen hij nog 3 jaar oud was, hield Roy erg van “sausjes-vlees” (hachee), maar als je daarvan te veel eet, krijg je uiteraard “sausjespoep” (diarree).

“Opstijgbaan” (Derek 5;2) in het “vliegtuigland” van Niek (3;3). Het bijvoeglijk naamwoord van Canada is volgens Derek (5;2) volstrekt regelmatig: “de Canadase vlag”.

In de fotografie wordt zelfs de rechterhoofdregel negatief afgedrukt, althans in de redenering van Justin (3;11), die het heeft over de “fotoschool”.

Ook deze ronde hebben we weer een “brandauto” (Iris 4;5) en (Y. 4;10). De bezuinigen bij de brandweer blijven niet onopgemerkt in de Nederlandse kindertaal.

Meervoud van “Barbie” is “Barrebiën” (Sanne 4;4)

5 Verbale en auxiliaire varia

“Hij heb gevallen”, “hij gaat weggeloopt” (Elena 3;5); “En dees heb helemaal vies!” (Sanne 4;4)

“gaan” wordt weer veelvuldig gebruikt: “jij was toch een keer mij weg gaan brengen”, “dan moet jij die gaan opeten”, en “jij ging mij in gevangnis nemen” (Juliëtte 4;6).

En van Limburgse Y. (4;10) kan je verwachten dat hij “doen” als betekenisloos hulpwerkwoord gebruikt in “Met carnaval doe ik dan vechten” (zelfs zonder een slok teveel op), gezien de systematische input van zijn moeder (zoals “Waar deed Manon toen slapen?”).

6 Onregelmatige werkwoorden

“hij eette muisjes” (Elena 3;5); “de krekkel wrijfte tegen zijn vleugels” en “de libel geefte antwoord” (Justijn 3;11); “Joris, .. die heb de hoofdbaas verslaan” (Justin 3;11); “gezwemmen”, “heb gegeven”, “dat deed ik toen ik mijn korstjes opeet” (Michelle 3;10). Voor Roy (4;5) is het werkwoord “smelt” volstrekt regelmatig: “gesmelt, smeltte”. Y. (4;10) houdt het bij “opgeschrijft” en “gevalt”. “Die hebben we nog niet gedaan. Hebben we die gedaan, Mama?” (Roos 2;7)

7 Topic- en alle andere vormen van -drop

“Wil niet kijk in” (Roos 2;7); “heb tante Kris gedaan”, “ga ik wakker maken” (Roy 4;6); “weet niet hoe dat heet”, maar ook “moet even nadenken waar zijn gebleven” (Michelle 3;10). “mag niet kijken” (X: 4;1)

“staat daarop?”, “blijft plasje nou?” (Trix 3;1),

“moete bandje aanzette”, “gate hand opeten”, “isse heel ver weg”, “isse pimming (pinguin)” (Dyate 3;9),

“heb ik ze opgeplakt” (Derek 5;2) “kwam Dien aan” (Lisa 2;2).

Ook werkwoorden worden gedropt: “ik jou lief”, “Wat aan de hand?” (Trix 3;1); “Pikachiu tekenen voor mij?” (X: 4;1)

Voor Juliette (4;6) is het leven wel heel erg opgeruimd zonder koppelwerkwoord. “Jij grote zus, ik moeder. .. Ik duizelig .. Als ik de grote bruid, moest jij mij redden..”

8 Zinsstructuur, preposities, casus, lid-, voeg- en voornaamwoorden etc.

Dat kinderen “de” als default lidwoord gebruiken en dus overgeneraliseren bij onzijdige zelfstandige naamwoorden (de beest, de bed etc) is welbekend. Tweetalige Elena (3;5) bekijkt het eens van de andere kant: “die komt van het boom”, “hij schiet in het wolf”. Hebben wij medelijden met een onzijdige wolf van Roodkapje? “Ze heb au in de staart brand. Ze heb in het brand. De staart is ook in het brand”. (PS: lees “ze” als “hij”, want van diezelfde wolf zegt Elena dat “ze heb Oma opgegeten”).

Heel soms zien we de nominatief opduiken op andere plaatsen dan het subject: “hij gooit water naar hij”(Elena 3;5)

“Wat heb Janneke nou op z’n muts?” (Roos 2;7); “Tineke zit op Mama se school” (Boukje 3:11)

Als je met de boot op het water gaat, als je met de boot op zee bent, dan kun je daarmee toch ook “op de sloot”?, althans volgens Y. (4;10).

“Als ik twee monden zou hadden” (Juliëtte 4;6). hebben of had?

Root infinitives te over, hier zijn slechts enkele: “zitte bad”, “ete make”, “ikke pakke” (Tansu 3;1) “Kijk, deze drukken”(Lisa 2;2).

Juliette struikelt over aan- en afwezigheid van “het/er”: “Hoe moeten gaatjes in?” “Kwam toen een baby in”. “Dan moet ik het proberen eruit te klimmen”, en “Wil jij het vertellen daarover?”

9 Congruentie

“Je werden gevangnis genomen”, en “Bij mij kwam ze niet altijd met zijn tweeën” (Juliëtte 4;6)

“jullie mag ook”, “ikke lacht”(X: 4;1). Meer in het algemeen zien we veel vormen van t-deletie in de 2e/3e vorm enkelvoud: “Die lijk op Noortje”; “Nee, jij krijg geen” (Niek 3;3).

10 Betekenis, al dan niet lexicaal

Bij het uitdoen van een contactlens omdat het pijn doet vraagt Laura (3;5): “Is dat een druppeltje?”

“Dat willen we niet, want het is nog maar net ’s morgens” (Derek 5;2)

Hoe vaak ga je naar dansles? “Over zes uur”. En ga je dan lang dansen? “Nee, over een kwartier ga ik dansen” (Boukje 3;7). Michelle (3;10) heeft dezelfde interpretatie van “hoe vaak”, zoals blijkt uit haar antwoord op de volgende vraag: Hoe vaak kom je hier? “Al heel lang.”

Negatie, Boukje (3;11) heeft het er maar moeilijk mee: Op de vraag “denk je dat de pen op tafel ligt?” zegt ze: “nee, dat denk ik”. En Later: “Nee, dat heb ik niet gehad nooit”. En als je het nou nog niet begrijpt, wil ik het nog wel een keer uitleggen hoor: “ik vind ook grijs niet mooi en ook niet roze vind ik mooi. Ik vind niet mooi roze. En verder vind ik niks meer mooi”.

“Er zit geen veel verf niet meer in, hè?” (Vonne 4;0).

Met zijn tweeën kun je best een groep vormen, volgens Justijn (3;11). Sterker nog: Volgens hem vormen Marije en hij “groepen”.

11 Eerst nog wat overpeinzingen:

Op de vraag “hoe oma Carla naar Suriname is gegaan” antwoordt Dyate (3;9): “met haar schoenen”.

“Een tekening met geluidjes” (Laura 3;5) is een tekening met muzieknootjes.

Elena (3;5) - tweetalig Spaans-Nederlands - omschrijft de hoofdrolspeler uit “Belle en het Beest” als, “kijk, hij heeft haar en gaucos”.

Wanneer Iris (4;5) geconfronteerd wordt met een plaatje met daarop 3 vaders en 4 ballonnen, en daarbij de vraag gesteld wordt of iedere vader een ballon heeft, komt ze op een zeer creatieve manier tot het volwassen “ja” antwoord: één extra ballon is gereserveerd, “want één papa is t'r nog niet!”.

Dit puzzelstukje is niet zo moeilijk, dat “mag je allemaal aanleggen” (Roy 4;5). Overal, dus.

Het onderscheid tussen “waarom” en “hoe” blijft lastig, ook in de produktie van Juliëtte (4;6): Ik zie je wel eens buiten spelen: J: “waarom zie jij mij?” Nou, omdat je buiten aan het spelen bent. J: “nee .. hoe?” Oh, door het raam.

Voorwaarde voor deze rubriek is dat alle kinderen “bui'lek pra:ten” (Dyate 3;9)

Tansu (3;1) dankt jullie allen voor de aandacht met een welgemeend “danke-blijf”. Laura (3;5) bedankt “lullie” trouwens ook.