

Radboud Universiteit Nijmegen

Het gebruik van dummies bij tweetalige kinderen met en zonder SLI

[Een onderzoek naar het gebruik en de interpretatie van hulpwerkwoorden in het Nederlands, waarin successief tweetalige kinderen met een specifieke taalstoornis en zonder taalstoornis met elkaar worden vergeleken]



Lizet van Woudenberg
November 2012

Het gebruik van dummies bij tweetalige kinderen met en zonder SLI

Deze scriptie is onderdeel van de Master Taal- en Spraakpathologie
aan de Radboud Universiteit te Nijmegen

Student: L.L. van Woudenberg (Lizet)
Studentnummer: 4048954
E-mailadres: lizetvanwoudenberg@hotmail.com

Scriptiebegeleiders: Prof. dr. R.W.N.M. van Hout (Roeland)
Drs. M.M.R. Julien (Manuela)

Opleidingscoördinator
en tweede lezer: Prof. dr. A.C.M. Rietveld (Toni)

Voorwoord

Bij het kiezen van een scriptieonderwerp werd mijn aandacht direct getrokken door een onderzoek bij meertalige kinderen met een specifieke taalstoornis. Deze doelgroep heeft ook in mijn werk als logopedist altijd mijn interesse gehad en ik had mij voorgenomen om iets te gaan onderzoeken waar logopedisten en klinisch linguïsten in de praktijk iets aan zouden kunnen hebben. Dat het onderwerp ‘dummies’ betrekking heeft op de verwerving van de morfo-syntaxis kwam mij goed uit, want ik was al van plan een extra vak over dit onderwerp te gaan volgen. Het feit dat Pingu de hoofdrol in het onderzoek zou spelen, gaf de doorslag. Die filmpjes blijven leuk!

Nu is de scriptie af en ben ik, ondanks de soms moeilijke momenten, zoals tijdens de zoektocht naar proefpersonen, gelukkig nog steeds erg blij met mijn keuze en trots op het resultaat dat hier ligt.

Zonder de begeleiding en steun van anderen zou ik zeker niet zo tevreden kunnen terugkijken op het proces. Daarom wil ik Manuela bedanken voor haar begeleiding, haar steun en haar vertrouwen in mij. Roeland wil ik bedanken voor zijn adviezen, het lezen en corrigeren van de hoofdstukken en voor zijn inspirerende kijk op de uitingen van de kinderen.

Ook de ouders, logopedisten en leerkrachten van de kinderen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek wil ik heel hartelijk bedanken, omdat dit onderzoek zonder hen niet eens mogelijk zou zijn geweest.

Tenslotte wil ik ook mijn ouders, mijn vriend en mijn vriendinnen bedanken voor hun tips, hun interesse, hun steun en hun ijzersterke vertrouwen dat het helemaal goed zou komen.

Abstract

Young children acquiring finiteness in Dutch often produce sentences that do not occur in adults' Dutch language. They tend to use constructions with auxiliaries that seem to lack lexical meaning, like '*gaan*' (*to go*) and '*zijn*' (*to be*), called dummy auxiliaries. This thesis presents the results of a study on the perception and production of dummy constructions in typically developing bilingual children (TD) and bilingual children with a specific language impairment (SLI) in the age range of 4;0-6;11 years. Two experiments have been carried out. The perception experiment showed that both '*gaan*' and '*zijn*' did not carry semantic meaning for most of the children. The production experiment showed that the dummy '*gaan*' was very common in the utterances of children in both groups, in contrast to '*zijn*', which was infrequent. It was also observed that children with SLI did not show other patterns than TD-children. The results of the production experiment alongside those of the perception experiment provide evidence that dummy auxiliaries indeed appear to have no modal or aspectual meaning at all in the initial stages of acquisition. This is in accordance with a theory that claims that the use of dummies is a temporary strategy to avoid movement of lexical verbs.

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Abstract	4
Hoofdstuk 1: Inleiding	7
1.1 Specifieke taalstoornis (SLI).....	7
1.2 Successief tweetalige kinderen	8
1.3 Lege hulpwerkwoorden (dummies)	9
1.4 Opzet van de studie.....	9
Hoofdstuk 2: Verwerving van finietheid en het gebruik van dummies.....	11
2.1 De verwerving bij zich normaal ontwikkelende ééntalige kinderen	11
2.2 De invloed van meertaligheid.....	14
2.3 De invloed van SLI.....	16
2.4 Meertalige kinderen met SLI	16
2.5 Verklaringen en theorieën betreffende het gebruik van dummies	18
2.6 Onderzoekshypothesen.....	20
Hoofdstuk 3: Methode	23
3.1 Proefpersonen.....	23
3.2 Onderzoekstaken.....	24
3.3 Analysemethode.....	30
Hoofdstuk 4: Resultaten Taalreceptie	33
4.1 Inleiding	33
4.2 Resultaten per kind; TD (4;0-5;11jr).....	33
4.3 Resultaten per kind; SLI (5;0-6;11jr).....	37
4.4 Samenvatting.....	45
4.5 Conclusie	46
Hoofdstuk 5: Resultaten Taalproductie.....	49
5.1 Inleiding	49
5.2 Resultaten betreffende de zinsconstructies in de tegenwoordige tijd	49
5.3 Resultaten betreffende de verschillen tussen plaatjes; TD (4;0-5;11jr).	50
5.4 Resultaten betreffende de verschillen tussen plaatjes; SLI (5;0-6;11jr)	56
5.5 Samenvatting.....	75
5.6 Conclusie	77

Hoofdstuk 6: Discussie en conclusie.....	81
6.1 Samenvatting van de belangrijkste resultaten.....	81
6.2 Hypothesen	83
6.3 Sterke en zwakke punten van het onderzoek	86
6.4 Conclusie	88
Literatuurlijst	89
Appendix I: Tekens (deels rechtstreeks uit richtlijnen CHILDES) die gebruikt zijn in de transcripties..	91
Appendix II: Voorbeeld (vereenvoudigd weergegeven) van de codering van een fragment uit de taalproductietaak.	93
Appendix III: Overzichtstabel resultaten receptie- en productietaak per kind.....	95

Hoofdstuk 1: Inleiding

Alle jonge kinderen maken bij het leren van het Nederlands verschillende fases door, waarin zij het vervoegen van werkwoorden nog niet volledig onder de knie hebben. Gedurende een korte periode gebruiken zij hulpwerkwoorden in zinnen waar een volwassene dit niet zou doen, zoals:

*Pop **is** slapen* (in plaats van: de pop slaapt)

*Hij **gaat** klimmen* (als 'hij' op dat moment al bezig is met klimmen, dus in plaats van: hij klimt)

*Poes **doet** vis eten* (in plaats van: de poes eet vis)

Bij kinderen met een andere moedertaal, die het Nederlands als tweede taal leren, komt deze fase ook voor, maar op iets latere leeftijd, omdat zij later zijn begonnen met het leren van het Nederlands. Bij kinderen met een specifieke taalstoornis is de taalontwikkeling ernstig vertraagd en lijkt deze fase langer aanwezig te zijn dan bij zich normaal ontwikkelende kinderen.

Nu is het de vraag wat deze hulpwerkwoorden in bovenstaande zinnen doen. De hulpwerkwoorden 'is', 'gaat' en 'doet' zoals ze hierboven voorkomen, worden 'lege hulpwerkwoorden' of 'dummies' genoemd, omdat zij in deze zinnen in elk geval weinig betekenis dragen. Ze lijken vooral de verbinding te leggen tussen het onderwerp en de rest van de zin. In deze scriptie wordt het gebruik en de interpretatie van deze hulpwerkwoorden bij tweetalige kinderen onderzocht. Bovendien wordt er binnen deze groep onderscheid gemaakt tussen kinderen met en zonder specifieke taalstoornis. De laatste groep heeft mogelijk een dubbele vertraging in de verwerving van het Nederlands: als gevolg van de tweetaligheid en als gevolg van de taalstoornis. Kort samengevat probeert deze scriptie op grond van eigen onderzoek een antwoord te geven op de volgende vraag:

'In hoeverre verschilt het gebruik van lege hulpwerkwoorden tussen successief tweetalige kinderen met en zonder specifieke taalstoornis?'

In dit inleidende hoofdstuk worden de drie kernbegrippen, die in deze centrale vraagstelling worden genoemd, verduidelijkt. Vervolgens wordt de opzet van het onderzoek in het kort beschreven.

1.1 Specifieke taalstoornis (SLI)

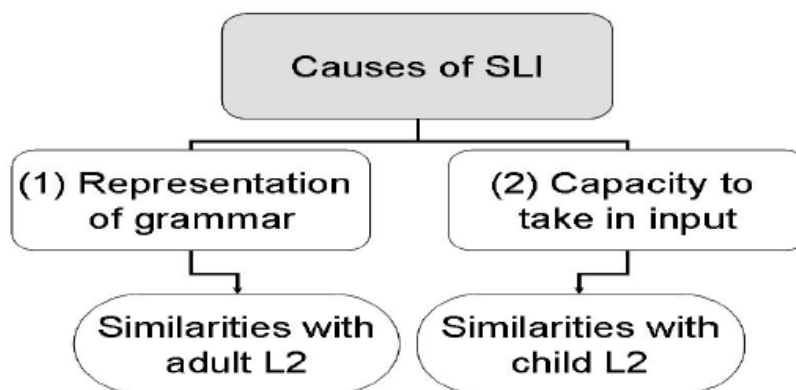
Een specifieke taalstoornis (of: Specific Language Impairment (SLI)) is een aangeboren taalstoornis die geen duidelijk herkenbare oorzaak heeft. Er is geen sprake van psychiatrische problemen, een zintuiglijke handicap, aanwijsbaar neurologisch letsel, of een intellectuele beperking. De taalstoornis is dus opzichzelfstaand (De Jong e.a., 2007). Kinderen die gediagnosticeerd zijn met SLI moeten volgens de criteria voor cluster 2 indicatie (criteria voor speciaal onderwijs aan kinderen met een auditieve of communicatieve beperking) minimaal twee standaarddeviaties lager dan gemiddeld scoren op verschillende taaltests. Wanneer dit wordt omgerekend naar leeftijdsequivalenten, blijkt dat SLI-kinderen gemiddeld een taalachterstand hebben van tenminste twee jaar in vergelijking met zich normaal ontwikkelende leeftijdsgenoten.

De diagnose SLI wordt grotendeels gesteld op basis van uitsluiting, waardoor de groep SLI-kinderen zeer heterogeen is en de symptomen per beschrijving kunnen verschillen, maar er is consensus dat de problemen die de kinderen hebben zich sterk concentreren binnen de grammaticale morfologie (De Jong e.a., 2007). Orgassa (2009) stelt dat kinderen met SLI vooral moeite hebben met

morfosyntactische relaties tussen zinsdelen en dat dit zich vooral uit in moeite met woordvolgorde, de relatie tussen hoofd- en bijzinnen binnen een complexe zin en grammaticale morfemen zoals markerings van geslacht, getal, persoon, tijd en naamval.

Grofweg bestaan er twee mogelijke verklaringen voor de problemen die kinderen met SLI ondervinden (Orgassa, 2009). Volgens de eerste theorie hebben SLI-kinderen beperkte toegang tot de universele grammaticale regels. SLI-kinderen zouden grammaticale regels op een andere manier moeten leren dan zich normaal ontwikkelende kinderen. Omdat aangenomen wordt dat de toegang tot de universele grammatica leeftijdsafhankelijk is en dat volwassen tweedetaalleerders daardoor ook een beperkte toegang hebben, zou op basis van deze theorie verwacht kunnen worden dat SLI-kinderen en volwassen tweedetaalleerders op dezelfde manier taal leren. Dit zou zich dan moeten vertalen in hetzelfde type foutenpatronen, die juist verschillen van het soort fouten dat zich normaal ontwikkelende ééntalige en meertalige kinderen maken.

Volgens de tweede theorie hebben de kinderen met SLI capaciteitsproblemen bij het verwerken van taal. Volgens deze theorie zit het grootste probleem in het analyseren van de taalinput. Doordat in deze theorie wordt aangenomen dat de toegang tot de universele grammatica wel intact is, kan verwacht worden dat SLI-kinderen dezelfde soort fouten maken als alle andere kinderen, maar dat zij er langer over doen om taalspecifieke regels toe te passen, omdat het langer duurt voordat zij deze regels uit de taalinput hebben afgeleid. Dit leidt tot een vertraagde taalontwikkeling, waarin dezelfde patronen als die van zich normaal ontwikkelende ééntalige of meertalige kinderen zichtbaar zijn.



Figuur 1.1: Theorieën betreffende SLI en de relatie met tweedetaalverwerving, uit: Orgassa 2009 (pag. 3).

1.2 Successief tweetalige kinderen

Meertalige kinderen die in de eerste paar jaar alleen hun moedertaal hebben geleerd en vanaf ongeveer hun derde jaar het Nederlands zijn gaan leren, beginnen met een achterstand in het Nederlands, maar omdat zij nog jong zijn en middenin de kritische periode voor het leren van taal zitten, zullen zij het Nederlands toch op dezelfde manier verwerven als ééntalige kinderen dat doen (Orgassa, 2009). Hoeveel vertraging in de taalontwikkeling kinderen hebben in het Nederlands, is afhankelijk van de leeftijd waarop ze beginnen Nederlands te leren, maar ook van andere factoren. In

veel studies werden er verschillen tussen ééntalige en successief tweetalige kinderen gevonden wat betreft het tempo waarin zij de verschillende ontwikkelingsstadia doorlopen.

Om erachter te komen of een meertalig kind een specifieke taalstoornis heeft, moet onderzocht worden of het kind ook in de moedertaal een ernstig vertraagde ontwikkeling laat zien. Dit kan problemen opleveren, aangezien de ouders van het kind niet altijd een objectief, realistisch en gedetailleerd beeld kunnen schetsen van de taalontwikkeling van hun kind en er dus een speciaal geschoolde tolk nodig is om zo mogelijk een eventuele stoornis vast te stellen. Als een taalstoornis alleen in de tweede taal voorkomt mag de term specifieke taalstoornis niet gebruikt worden en komt het kind niet in aanmerking voor een cluster 2 indicatie.

Als er in de taal van meertalige kinderen met SLI kenmerken te vinden zijn die specifiek zijn voor kinderen met SLI, en die dus niet voorkomen bij meertalige kinderen die alleen problemen hebben met de tweedetaalverwerving, dan zou dit kunnen betekenen dat meertalige kinderen met een taalachterstand in het Nederlands in de toekomst beter gediagnosticeerd kunnen worden.

1.3 Lege hulpwerkwoorden (dummies)

Zoals eerder gezegd concentreren de taalproblemen van SLI-kinderen zich vooral binnen de morfo-syntaxis. Een belangrijk onderdeel binnen de ontwikkeling van de morfo-syntaxis is de verwerving van finietheid. In een finiete zin staat het werkwoord in initiële positie (op de eerste of tweede plaats in de zin) en draagt het markering voor persoon/getal en voor tijd/aspect (Julien e.a., te verschijnen). Tijdens het verwerven van finietheid bestaat er een fase waarin kinderen een hulpwerkwoord plaatsen op de plek waar een finiet lexicaal werkwoord wordt verwacht. In plaats van 'De zeehond klimt' zegt het kind dan bijvoorbeeld 'De zeehond *gaat* klimmen'. Het kind bedoelt hiermee niet dat de zeehond nog niet begonnen is met klimmen. Met het hulpwerkwoord 'gaat' wordt geen toekomstige tijd uitgedrukt, het draagt weinig betekenis en wordt daarom 'leeg' genoemd. Een andere benaming voor een leeg hulpwerkwoord, die in deze scriptie ook zal worden gebruikt, is 'dummy'. In Hoofdstuk 2 zal verder ingegaan worden op de verwerving van finietheid en het gebruik van dummies en worden verschillende studies betreffende dit onderwerp beschreven.

1.4 Opzet van de studie

Om antwoord te kunnen vinden op de centrale vraagstelling, is gebruik gemaakt van twee onderzoekstaken die zijn ontwikkeld ten behoeve van het promotieonderzoek van Drs. M.M.R. Julien. Omdat in haar onderzoek meerdere verschillende groepen met elkaar vergeleken moesten kunnen worden, moesten de taken zowel voor ééntalige als tweetalige kinderen, met of zonder taalstoornis geschikt zijn en moesten ze ook voor volwassenen die het Nederlands als tweede taal leren gebruikt kunnen worden. In dit scriptieonderzoek zijn alleen successief tweetalige zich normaal ontwikkelende kinderen (ofwel 'typically developing' (TD)) tussen de 4;0 en 5;11 jaar en successief tweetalige SLI-kinderen tussen de 5;0 en 6;11 jaar onderzocht. Er is tussen de groepen een verschil in leeftijdsgrenzen gemaakt in een poging te voorkomen dat de zich normaal ontwikkelende kinderen (TD) de kortdurende ontwikkelingsfase waarin dummies voorkomen al ontgroeid zouden zijn. Alle onderzochte kinderen zijn successief tweetalig en hebben als moedertaal Turks, Marokkaans-Arabisch of Berbers. Alleen hun tweede taal, het Nederlands, werd in het onderzoek betrokken.

In **Hoofdstuk 2** is een overzicht gemaakt van de literatuur die voorafgaand aan het onderzoek beschikbaar was betreffende de verwerving van finietheid en het gebruik van dummies bij zich normaal ontwikkelende ééntalige kinderen, successief tweetalige kinderen, en ééntalige en meertalige kinderen met SLI. Ook worden er verschillende theorieën betreffende het gebruik van dummies besproken. Het hoofdstuk wordt afgesloten met zes specifieke onderzoekshypothesen. Deze hypothesen zijn opgesteld om de centrale vraag zo goed mogelijk te kunnen beantwoorden en vanuit de algemene gedachte dat de ontwikkeling van taalreceptie vooraf gaat aan die van taalproductie. Zo wordt gesteld dat kinderen met SLI meer dummies zouden gebruiken dan zich normaal ontwikkelende kinderen en wordt verwacht dat kinderen die weinig of geen dummies gebruikten, ook bij het horen van zinnen met een hulpwerkwoord dit hulpwerkwoord niet als betekenisloos zouden interpreteren.

In **Hoofdstuk 3** staan de selectie van proefpersonen, de onderzoekstaken, de afnameprocedure, het onderzoeksdesign en de gebruikte methode voor analyse beschreven. Het vinden van proefpersonen heeft zeer veel tijd en moeite gekost en het is uiteindelijk niet gelukt om twee grote groepen kinderen met elkaar te vergelijken. De groep SLI-kinderen is met 17 personen redelijk te noemen, maar de TD-groep is met 5 personen helaas te klein om de hypothesen op statistische wijze te toetsen. Daarom is besloten om analyses vooral per kind uit te voeren. Dit heeft gelukkig veel interessante uitkomsten opgeleverd. Om een volledig beeld te verkrijgen van de ontwikkelingsfase waarin de kinderen zich bevonden wat betreft het verwerven van finietheid, is er zowel een receptieve als een productieve taak ontwikkeld. Om er achter te komen of de hulpwerkwoorden die in de productieve taak van de kinderen voorkomen ook werkelijk lege hulpwerkwoorden betreffen, moest ook onderzocht worden hoe het gebruik van hulpwerkwoordconstructies in de toekomstige en de voltooide tijd was.

Van acht kinderen was het ruwe materiaal (audio-gegevens) al voor mij beschikbaar. Voor de andere 14 kinderen heb ik zelf scholen benaderd, kinderen geselecteerd en ter plaatse – vaak in twee sessies - het onderzoek afgenomen. Van alle 22 kinderen heb ik het audio-materiaal getranscribeerd en gecodeerd, om daarna tot analyse over te kunnen gaan.

Hoofdstuk 4 en 5 beschrijven respectievelijk de resultaten betreffende de taalreceptietaak en de taalproductietaak. In de resultaten van de taken kwam duidelijk naar voren dat veel kinderen dummies gebruikten en hulpwerkwoorden in auditief aangeboden zinnen vaak als betekenisloos interpreteerden, maar ook dat de kinderen onderling veel van elkaar verschilden.

Tenslotte worden de resultaten in **Hoofdstuk 6** samengevat en worden de bevindingen verklaard en vergeleken met die uit andere studies.

Hoofdstuk 2: Verwerving van finietheid en het gebruik van dummies

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de verwerving van de morfo-syntaxis van finietheid verloopt bij zich normaal ontwikkelende Nederlandssprekende kinderen. De ontwikkelingsfase die door het gebruik van lege hulpwerkwoorden (verder in deze studie ‘dummies’ genoemd) gekenmerkt wordt, zal uitgebreider worden beschreven. Vervolgens wordt geschetst hoe meertalige kinderen de finietheid in het Nederlands ontwikkelen en wordt kort samengevat wat er in eerdere literatuur geschreven is over eventuele verschillen tussen ééntalige en meertalige kinderen en het gebruik van dummies. Dan volgt een paragraaf over de ontwikkeling van finietheid bij kinderen met een specifieke taalstoornis (verder in deze studie Specific Language Impairment (SLI) genoemd) en hun gebruik van lege hulpwerkwoorden. Daarna wordt geprobeerd een voorlopig antwoord te formuleren op de vraag of meertalige kinderen met SLI meer of andere problemen hebben met het verwerven van finietheid in het Nederlands dan meertalige kinderen zonder SLI. In paragraaf 2.5 worden de verschillende theorieën die het gebruik van dummies beogen te verklaren uiteengezet en tot slot zijn er op basis de centrale onderzoeksvraag van deze studie een aantal hypothesen opgesteld (zie paragraaf 2.6) aan de hand van de in dit hoofdstuk beschreven literatuur.

2.1 De verwerving bij zich normaal ontwikkelende ééntalige kinderen

Ééntalige Nederlandse kinderen met een normale ontwikkeling leren hun moedertaal in een vlot tempo. Volgens Van Kampen & Wijnen (2000) hebben deze kinderen wanneer ze drie jaar oud zijn al in 95% van hun uitingen het werkwoord vervoegd en staat het vervoegde (finiete) werkwoord op de eerste of tweede plaats in de zin. Andere auteurs (De Haan, 1996 en Polišenská, 2004 in: De Jong e.a. 2007, Blom, 2003) concluderen eveneens dat driejarige kinderen al in staat zijn om werkwoords-congruentie correct toe te passen. Polišenská nuanceert deze uitspraak door toe te voegen dat de vroeg voorkomende finiete werkwoorden weinig lexicale betekenis dragen. Schlichting (1996) stelt dat met 3;5 jaar 50% van de uitingen finiet is. Er is dus geen consensus over wanneer kinderen nu precies het vervoegen van werkwoorden beheersen. Dit kan een gevolg zijn van het hanteren van verschillende criteria en het gebruikmaken van verschillende onderzoekstaken. Wel is duidelijk dat jonge kinderen, zeker in vergelijking met volwassen leerders van een tweede taal, snel zijn in het verwerven van finietheid. Dit is één van de redenen om aan te nemen dat er een kritische periode bestaat voor het leren van taal. Bij het op jonge leeftijd leren van de zinsstructuur van het Nederlands worden grofweg drie fases doorlopen, die hieronder worden beschreven (Van Kampen & Wijnen, 2000).

Fase 1: Infinitief aan het eind van de zin (RI)

In deze fase plaatst het kind het subject vooraan in de zin en het werkwoordelijke predikaat op de finale positie. Het werkwoord blijft onvervoegd en er is geen ander finiet werkwoord in de zin aanwezig. Een voorbeeld hiervan is: ‘pop slapen’. Er is geen congruentie tussen het werkwoord en het subject. Dit type uiting wordt in Engelstalige literatuur ook wel Root Infinitive (RI) genoemd.

Fase 2: Koppelwerkwoorden en (modale) hulpwerkwoorden

In deze fase worden er nog steeds RI’s gebruikt, maar daarnaast ontstaan er ook uitingen met een finiet werkwoord op de eerste of tweede plaats in de zin. De meeste werkwoorden in finiete vorm zijn in deze fase geen lexicale werkwoorden. Het zijn werkwoorden die tijd en/of modaliteit

uitdrukken. Voorbeelden hiervan zijn: 'Peter kan niet', 'Pop is mooi'. Kort daarop volgen ook uitingen met een (leeg) hulpwerkwoord en een lexicale infinitief: 'Peter kan niet lopen' of 'Pop is slapen'. De laatstgenoemde uiting bevat de dummy 'is'. Het werkwoord 'is' heeft hier geen betekenis. Jordens en Dimroth (2006) claimen echter dat er toch wel een zekere betekenis wordt uitgedrukt. In paragraaf 2.5 wordt hun theorie beschreven.

Fase 3: Lexicaal werkwoord vervoegd in initiale positie

In deze fase gaan kinderen steeds productiever gebruik maken van finiete hulpwerkwoorden. Ook komt het lexicale werkwoord steeds vaker op de tweede plaats of de eerste plaats wanneer het onderwerp wordt weggelaten. Zinnen met niet-lexicale werkwoorden op de eerste of tweede positie blijven daarnaast ook nog veel voorkomen, net als in het volwassen taalgebruik. Deze constructie wordt nu echter steeds meer gebruikt om bijvoorbeeld modaliteit of aspect uit te drukken: 'Jan wil slapen', 'Els heeft gefietst'.

De derde fase kost relatief veel tijd om te verwerven. Julien, Van de Craats en Van Hout (te verschijnen) veronderstellen dat dit komt omdat het moeite kost om het lexicale werkwoord te leren verplaatsen naar de tweede plaats in de zin (V2). Bij het verwerven van finietheid spelen drie aspecten een rol (Julien e.a., te verschijnen):

1. Een kind moet ontdekken dat het werkwoord de markering voor persoon/getal en tijd/aspect draagt.
2. Het kind moet begrijpen dat die markering altijd op het meest linkse werkwoordelijke deel in de zin moet komen.
3. Het kind moet inzien dat in hoofdzinnen het lexicale werkwoord van de finale positie naar de 2^e positie verplaatst kan worden.

Als kinderen zich in de derde ontwikkelingsfase bevinden, betekent dit nog niet dat de uitingen behorend bij eerdere stadia niet meer voorkomen. De vorige fases zijn dus niet direct afgesloten. De data die Haegeman (1995) heeft gebruikt, betreffende proefpersoon Hein, laten zien dat het gebruik van RI's (fase 1) afneemt naarmate het kind ouder wordt (23% bij 2;7 jaar en 6% op een leeftijd van 4;2 jaar). Toch verdwijnen RI's niet volledig. Zelfs in de spontane taal van volwassenen komen bepaalde vormen van 'RI's' voor in de vorm van ellipsen.

Het gebruik van dummies bij het verwerven van het Nederlands

In de verwerving van het Nederlands komen 'gaat', 'is' en 'doet' als dummies voor (Julien, e.a., te verschijnen). De vormen die in dit hoofdstuk worden genoemd zijn die voor de derde persoon enkelvoud tegenwoordige tijd, maar natuurlijk kunnen ook andere vormen van dezelfde werkwoorden als dummy voorkomen. Er zijn nog niet veel studies gemaakt over het gebruik van dummies bij het verwerven van het Nederlands als moedertaal. In studies van Zuckerman (2001) en Jordens & Dimroth (2006) worden alleen 'doet' en 'gaat' beschreven. De dummy 'is' is alleen beschreven in de nog te verschijnen artikel van Julien e.a. en in meerdere studies over het gebruik van dummies door tweedetaalleerders (Blom, 2005; Blom & De Korte, 2011; Van de Craats, 2009; Van de Craats & Van Hout, 2010; Verhagen, 2009), waarbij 'is' duidelijk een rol speelt bij de

verwerving van finietheid. In andere studies waarin 'Is+INF' wordt beschreven, wordt deze constructie niet als dummy geïnterpreteerd.

'Is', 'gaat' en 'doet' hebben verschillende functies in het Nederlands. 'Is' kan gebruikt worden als koppelwerkwoord, zoals in: 'De vrouw is oud', bij het vormen van een voltooid deelwoord: 'De vrouw is gevallen' of in een constructie die nadruk legt op de progressieve vorm 'de vrouw *is aan het* vissen'. Deze laatste functie komt niet veel voor en kan niet gebruikt worden in combinatie met een werkwoord dat een cognitieve staat of zintuiglijke waarneming uitdrukt: *'De vrouw is (iets) aan het weten'. Wanneer gesproken wordt over een afwezige derde persoon, dan kan een constructie verkort worden tot: 'Ze is vissen' (Julien e.a., te verschijnen). 'Gaat' komt veel voor in het Nederlands en wordt gebruikt om de nabije toekomst aan te duiden: 'De vrouw gaat fietsen' (ze fietst nog niet). 'Doen' wordt behalve als zelfstandig werkwoord in het Standaard Nederlands alleen gebruikt wanneer een activiteit extra nadruk heeft en vooraan in de zin geplaatst is: 'Fietsen doe ik graag'. Deze constructie wordt niet veel gebruikt. In zuidelijke dialecten komt 'doet' vaak wel als hulpwerkwoord voor: 'Hij doet fietsen' (Julien e.a., te verschijnen).

In de studie van Julien e.a. kwam naar voren dat 'is' als dummy veel voorkomt naast 'gaat'. 'Doet' komt maar weinig voor en volgens de auteurs bestaat de mogelijkheid dat het voorkomen van 'doet' enkel een gevolg is van dialect en van het imiteren van onderzoekers, bijvoorbeeld wanneer bij het uitlokken van een uiting per ongeluk werd gevraagd: 'Wat doet hij?'. Julien e.a. veronderstellen dat het feit dat 'is' als dummy voorkomt, verklaard kan worden doordat het veel voorkomt als koppelwerkwoord in de taalinput. Omdat 'is' al heel vroeg in de ontwikkeling voorkomt aan het begin van zinnen en als koppelwoord, en omdat de dummy-constructie met 'is', in tegenstelling tot de constructie met 'gaat' ongrammaticaal is en dus niet voorkomt in de taalinput, wordt zelfs verondersteld dat 'is' als koppelwerkwoord het proces van de verwerving van finietheid mogelijk in gang zet (Julien e.a., te verschijnen).

Of een kind bij een bepaald lexicaal werkwoord een dummy-constructie gebruikt of het lexicale werkwoord naar voren in de zin verplaatst, lijkt deels afhankelijk te zijn van de semantische klasse waarin het werkwoord valt (Jordens, 1990, Julien e.a., te verschijnen). Bij de klasse van 'Stative verbs', die een cognitieve staat of zintuiglijke waarneming uitdrukken, zoals 'weten', komen zelden constructies met een dummy voor. Ook komen deze werkwoorden zelden voor in RI's. Ze worden vanaf het moment van voorkomen al op de eerste of tweede plaats in de zin gebruikt (Jordens, 1990). 'Activity verbs', die een actie uitdrukken, zoals 'bouwen', komen juist veel als finale infinitief voor in combinatie met een dummy of als voltooid deelwoord. 'Resultative verbs' zoals bijvoorbeeld 'schilderen' in: 'Hij schilderde de kamer groen', die een verandering uitdrukken, komen zowel finiet vooraan in de zin voor als in de constructie 'dummy+INF'.

Uit het onderzoek van Julien e.a. kwam naar voren dat bij 'External statives', werkwoorden die geen interne cognitieve staat of zintuiglijke waarneming uitdrukken, maar een externe, langer voortdurende situatie, zoals 'wonen', soms wel dummy-constructies worden gebruikt, maar dat de dummy in combinatie met 'Activity verbs' het meest voorkomt. Het vervoegde lexicale werkwoord vooraan in de zin kwam vooral bij 'Statives' voor en het minst bij 'Activity verbs'. Bij 'Resultative verbs' wordt soms de ene constructie en soms de andere gebruikt.

Het is opvallend dat zowel het gebruik van 'Statives' in finiete vorm als het gebruik van dummies in plaats van RI's bij alle andere lexicale categorieën toeneemt op hetzelfde moment in de

taalontwikkeling. Volgens Julien e.a. kan de toename van het aantal finiete 'Statives' geen eerste teken zijn van verplaatsing van het lexicale werkwoord naar voren in de zin, want deze werkwoorden hebben nooit als infinitief op de finale positie gestaan (ze zijn nooit in RI's voorgekomen). Daarom wordt door de auteurs aangenomen dat de finiete vormen van 'Statives' direct uit het lexicon komen en dus niet verplaatst hoeven te worden. Alle andere typen lexicale werkwoorden blijven langere tijd onvervoegd in finale positie staan. De verplaatsing van lexicale werkwoorden naar de eerste of tweede positie in de zin wordt dus pas later verworven dan men op het eerste gezicht zou denken. Dit laat zien hoe moeilijk werkwoordverplaatsing eigenlijk is.

2.2 De invloed van meertaligheid

Het type van de taal die je als eerste leert, kan invloed hebben op de verwerving van een tweede taal. Dit laatste lijkt vooral bij volwassen tweedetaalleerders het geval te zijn. In deze studie staat successieve tweetaligheid bij kinderen centraal, maar in dit inleidende hoofdstuk zal ook de vergelijking met volwassen tweedetaalleerders kort aan bod komen.

Successieve tweetaligheid

Successief tweetalige kinderen beginnen met een achterstand in het Nederlands. Toch zullen zij hun tweede taal op dezelfde manier verwerven als ééntalige kinderen dat doen (Orgassa, 2009).

In de studie van Orgassa (2009) waarin onder andere werkwoordsplaatsing en 'agreement' met het subject werden onderzocht, verschilden de groepen ééntalige en tweetalige kinderen niet significant van elkaar, ondanks het feit dat de meertalige kinderen twee jaar korter Nederlandse taalinput hadden ontvangen. Deze uitkomst verschilt van die uit eerdere studies. Dit komt waarschijnlijk doordat de meertalige kinderen uit Orgassa's studie al langer Nederlands taalaanbod hadden ontvangen (ongeveer vijf jaar) dan bij de meeste andere studies het geval was (gemiddeld twee jaar). Het lijkt er dus op dat zich normaal ontwikkelende meertalige kinderen hun achterstand vlot kunnen inlopen. Of bij de hoeveelheid T2 taalinput alleen de duur van het aanbod van belang is, of dat de intensiteit of kwaliteit minstens even belangrijk zijn, is nog niet duidelijk.

Over transfer vanuit de moedertaal kan gesteld worden dat hoe meer de structuur van de moedertaal lijkt op die van de tweede taal, hoe meer tweedetaalleerders hiervan kunnen profiteren en hoe sneller zij de tweede taal verwerven (Orgassa, 2009). Unsworth (2005, in: Orgassa, 2009) heeft aangetoond dat niet alleen volwassenen, maar ook kinderen in het beginstadium van de tweedetaalverwerving een fase kennen waarin zij de grammatica van de moedertaal direct toepassen bij het vormen van zinnen in de tweede taal.

De invloed van het taaltype op de verwerving van de moedertaal

Het taaltype van de moedertaal kan van invloed zijn op het soort fouten dat een kind in de vroege ontwikkeling maakt in de morfo-syntaxis van diezelfde taal (De Jong e.a., 2007). Als een taal een rijk inflectiesysteem heeft, zoals bijvoorbeeld het Turks, waar er bijvoorbeeld zes verschillende uitgangen zijn voor het markeren van persoon en getal, dan zal een kind meer substitutiefouten maken en zullen er minder vaak inflectiemorfemen worden weggelaten. In een arm inflectiesysteem zoals het Nederlands, waarbij het werkwoord alleen congrueert met persoon en getal van het subject en niet elk element in het paradigma een eigen vervoegingsmorfeem heeft, zullen kinderen juist vaker morfemen weglaten en komen vervangingen minder vaak voor. In talen waarbij het pronominale

onderwerp van een zin kan worden weggelaten (pro-drop talen) - dit hangt vaak samen met het hebben van een rijk vervoegingssysteem - worden werkwoorden van meet af aan vervoegd. Het Turks is ook hier een goed voorbeeld van. In talen waarbij pro-drop niet mogelijk is, zoals in het Nederlands, bestaat een fase waarin finiete werkwoorden en infinitievormen naast elkaar voorkomen.

De invloed van de moedertaal op de verwerving van een tweede taal

De moedertaal kan ook van invloed zijn op de morfo-syntactische ontwikkeling van de tweede taal, in dit geval het Nederlands. Volwassen Turken hebben volgens Van de Craats (2009) een voorkeur voor de dummy 'is'. Dit komt mogelijk doordat 'is' zeer veel voorkomt in het Nederlandse taalgebruik. Volwassen Marokkanen die Nederlands leren, hebben echter een duidelijke voorkeur voor het hulpwerkwoord 'gaat'. Deze vorm komt bij hen het eerst en het meest voor en blijft het langst bestaan. Dit is volgens Van de Craats en Van Hout (2010) goed te verklaren vanuit de gedachte dat er transfer vanuit de moedertaal op de tweede taal plaatsvindt. In het Marokkaans-Arabisch bestaat namelijk het werkwoord 'gadi' dat een gebeurtenis in de toekomst uitdrukt. Zowel fonologisch, syntactisch als semantisch lijkt dit woord veel op het Nederlandse 'gaan'. Bovendien kan 'gadi' nog afgekort worden tot 'gad' of 'ga'. Het lijkt dus aannemelijk dat de dummy 'gaan' een aantrekkelijke kandidaat is voor de rol van dummy, door de vertrouwdheid die de Marokkaanse tweede-taalleerder ermee heeft (Van de Craats & van Hout, 2010). Of dit ook voor Marokkaanse kinderen meespeelt is niet zeker, maar kan wel verwacht worden.

Verschillen tussen jonge en volwassen tweedetaalleerders

Er zijn duidelijke verschillen tussen volwassen tweedetaalleerders en successief tweetalige kinderen wat betreft het gebruik van zinsconstructies met dummies (Van de Craats, 2009). Volwassen Turkse leerders van het Nederlands gebruiken naast de klassieke constructie dummy+INF ook twee alternatieve vormen, namelijk het 'inflected is-patroon': 'Hij is liegt' en het 'dubbele is-patroon': 'Dan is die man is komt'. Kinderen die het Nederlands als tweede taal leren, gebruiken deze alternatieve constructies slechts zeer zelden. Zij volgen dezelfde ontwikkeling als die van ééntalige kinderen (Van de Craats, 2009), zij het op iets latere leeftijd. Uit een studie van Blom, Poliženská en Weerman (2007) bleek dat zowel ééntalige als tweetalige kinderen al op jonge leeftijd niet-finiete werkwoorden correct aan het eind van een zin plaatsen en finiete werkwoorden op de eerste of tweede plaats in hoofdzinnen, in tegenstelling tot volwassen tweedetaalleerders, die hier veel moeite mee hebben. De woordvolgorde binnen de moedertaal kan invloed hebben op de verwerving van de woordvolgorde in de tweede taal bij volwassenen. Omdat kinderen de tweede taal binnen de kritische periode leren, wordt verwacht dat zij hiermee minder moeite hebben.

Blom en Poliženská (2005), vergeleken in hun studie het percentage dummies in zinnen waarbij het werkwoord voor het object van de zin staat, met het percentage dummies in zinnen waarbij het werkwoord achter het object staat. Tweetalige (Turks-, Marokkaans-Arabisch- of Berberssprekende) kinderen lieten in dit onderzoek eenzelfde verdeling zien als ééntalige kinderen. In beide groepen kwamen de meeste dummies bij hoofdzinnen met inversie voor. Verder waren er ook veel dummies in hoofdzinnen zonder inversie, maar bijna geen dummies in bijzinnen. De meertalige kinderen gebruikten over het geheel genomen wel een groter aantal dummies. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de tweetalige kinderen ondanks de correctie voor het aantal jaar taalaanbod in het Nederlands, zich nog in een vroeger ontwikkelingsstadium bevonden dan de ééntalige kinderen.

Beide groepen verwierven de morfo-syntaxis wel snel en substitutiepatronen waren dus slechts kort zichtbaar (Blom & Poliřenská, 2005).

2.3 De invloed van SLI

Volgens De Jong e.a. (2007) laten kinderen met SLI drie verschillende substitutiepatronen zien bij het vervoegen van werkwoorden in de tegenwoordige tijd.

1. Weglatingen: Nulmorfeem in plaats van 2^e of 3^e persoon enkelvoud en in plaats van -en (meervoud).
2. Getalsfout: inflectiemorfeem –t in plaats van –en
3. ‘Root Infinitive’: Finale infinitief zonder hulpwerkwoord.

De werkwoorden die vervoegd worden, komen wel in de juiste positie voor, op de eerste of tweede positie in de zin (V1 of V2). Bovenstaande substitutiepatronen zijn dezelfde soort fouten als die van zich normaal ontwikkelende kinderen, met als enige verschil dat deze laatste groep dit soort fouten op jongere leeftijd en slechts gedurende een zeer korte periode maakt (De Jong e.a., 2007).

Ook uit de studie van Orgassa (2009) blijkt dat ééntalige en meertalige kinderen met of zonder SLI allemaal dezelfde type fouten maken en dat die sterk verschillen van het soort fouten dat door volwassen tweedetaalleerders gemaakt wordt.

Het lijkt er dus op dat alle kinderen dezelfde toegangsmogelijkheden tot de universele grammatica hebben (Orgassa, 2009). Dat SLI kinderen meer en langer fouten maken, kan verklaard worden door factoren die de verwerking van taal beïnvloeden. Door taalverwerkingsproblemen zijn kinderen met SLI niet in staat om alle benodigde informatie snel en efficiënt uit de taalinput te halen en hier grammaticale regels betreffende de doeltaal uit af te leiden. Ook automatisering van de uitvoer lijkt problemen te geven. Als gevolg van capaciteitsproblemen, blijft het toepassen van bekende regels moeite kosten wanneer de complexiteit van een zin of taak toeneemt. Dit betekent dat SLI-kinderen in complexe zinsconstructies meer fouten maken of vermijdingsstrategieën gaan toepassen, zoals het gebruik van dummies of RI's om werkwoordsverplaatsing te vermijden (De Jong 1999, Orgassa 2009). Het feit dat SLI-kinderen van 6 tot 8 jaar nog steeds veel RI's gebruiken, wordt ook wel een 'prolonged optional infinitive stage' genoemd (De Jong, 1999).

2.4 Meertalige kinderen met SLI

Uit verschillende Nederlandse en buitenlandse studies blijkt dat zowel meertalige kinderen zonder SLI als ééntalige kinderen met SLI een vertraagde verwerving van de inflectionele morfologie in de schooltaal laten zien in vergelijking met zich normaal ontwikkelende ééntalige kinderen. Ééntalige SLI-kinderen en tweetalige kinderen zonder SLI doorlopen dezelfde ontwikkelingsstadia en laten dezelfde foutenpatronen zien (Håkansson & Nettelbladt, 1993, 1996; Paradis, 2005; Grüter, 2004, 2005 in: Orgassa, 2009). De vraag is nu hoe succesief meertalige kinderen met SLI de tweede taal verwerven en of zij hier extra veel moeite mee hebben in vergelijking met zich normaal ontwikkelende meertalige kinderen.

Successief meertalige kinderen met SLI hebben zoals alle kinderen met SLI veel moeite met het verwerven van taal. Omdat SLI een aangeboren stoornis is, doen de problemen zich zowel in de

moedertaal als in de tweede taal voor. Als gekeken wordt naar de verwerving van de tweede taal, dan is het aannemelijk dat de kinderen hierin een achterstand hebben, doordat zij later zijn begonnen met het leren van die taal (bijvoorbeeld pas nadat zij 2;6 jaar waren). Tevens zullen zij de problemen hebben die specifiek zijn voor kinderen met SLI. Er zou dus verwacht kunnen worden dat de achterstand van deze kinderen extra groot is en dat er dus sprake is van een cumulatief effect.

Er is nog relatief weinig onderzoek in het Nederlands gedaan naar de verwerving van finietheid bij successief tweetalige kinderen met SLI en er is geen eenduidig antwoord op de vraag of er sprake is van een cumulatief effect. Wat betreft het Nederlands hebben alleen Steenge (2006) en Orgassa (2009) onderzocht of zo'n effect bestaat. Omdat er nog weinig onderzoek is gedaan op dit gebied, worden in dit deel van de literatuurstudie ook enkele buitenlandse studies kort beschreven. Het gebruik van dummy-constructies in het Nederlands door successief tweetalige kinderen met SLI, is nog niet of nauwelijks onderzocht. Hierover kunnen dus geen uitspraken worden gedaan.

Steenge (2006) onderzocht Marokkaans- en Turks-Nederlandse kinderen met behulp van 'The Frog-story', een beeldverhaal, dat door de kinderen moest worden verteld. Er werden drie typen fouten geanalyseerd, die overeenkomen met de drie typen substitutiepatronen die De Jong (2007) onderscheidt:

- Type 1 fouten: Het ontbreken van 'agreement' met het subject, resulterend in de stamvorm van het werkwoord.
- Type 2 fouten: Het vervangen van een meervoudsvorm van het werkwoord door een derde persoon enkelvoudsvorm (stam+t).
- Type 3 fouten: Het gebruik van 'Root Infinitives'.

Het gebruik van dummies werd niet in deze analyse betrokken. Zowel de ééntalige als de meertalige SLI-kinderen maakten meer type 1 fouten dan de zich normaal ontwikkelende ééntalige en meertalige kinderen. De zich normaal ontwikkelende meertalige kinderen maakten meer type 2 fouten dan de ééntalige kinderen. Dit staat in contrast met bevindingen van Blom e.a. (2007), die geen verschil vond in het aantal type 2 fouten tussen ééntalige en meertalige zich normaal ontwikkelende kinderen. Wat betreft het gebruik van RI's werden er geen significante verschillen gevonden tussen groepen, wat opmerkelijk te noemen is.

In de studie van Orgassa (2009) werd duidelijk dat tweetalige kinderen met SLI in het Nederlands meer fouten met betrekking tot finietheid maakten dan zich normaal ontwikkelende tweetalige kinderen, maar dat tweetalige en ééntalige SLI-kinderen niet significant van elkaar verschilden. Dit is een opvallende uitkomst, omdat de tweetalige SLI-kinderen twee jaar korter Nederlands taalaanbod hadden ontvangen. De effecten van tweetaligheid zijn dus gering of verwaarloosbaar in vergelijking met de effecten van SLI.

De studie van De Jong e.a. (2007) bevestigt voorgaande bevindingen deels. Er werden geen kwalitatieve verschillen gevonden tussen ééntalige en tweetalige SLI-kinderen wat betreft het soort substitutiefouten dat in het Nederlands voorkwam (type 1/2/3, zie paragraaf 2.3), maar er was wel sprake van een andere verdeling. Mogelijk is dit een gevolg van transfer uit de moedertaal bij de tweetalige kinderen. Hierbij moet vermeld worden dat de tweetalige SLI-kinderen ouder waren dan de ééntalige SLI-kinderen, om voor de achterstand als gevolg van successieve meertaligheid te

compenseren en om alleen verschillen tussen moedertaalverwerving en tweedetaalverwerving te meten. Beide groepen SLI-kinderen onderscheidden zich wel duidelijk van de tweetalige kinderen zonder SLI.

Kroffke (2006 in: Orgassa, 2009) onderzocht woordvolgorde, finietheid en agreement met het subject bij Turks-Duitse kinderen. Uit deze studie bleek dat de meertalige SLI-groep meer fouten maakte dan de meertalige groep zonder SLI en dat de fouten van zowel de ééntalige als de tweetalige SLI-groep atypisch waren, vergeleken met die van zich normaal ontwikkelende ééntalige en meertalige kinderen. Er waren overeenkomsten met het soort fouten dat volwassen tweedetaalleerders maken.

In een reeks van Zweedse studies (Salameh, Nettelblatt & Gullberg 2002; Salameh, Nettelblatt & Norlin, 2003; Håkanson, Salameh & Nettelblatt 2003; Salameh, Håkanson & Nettelblatt 2004, in: Orgassa, 2009) werd de morfosyntactische ontwikkeling van Arabisch-Zweedse kinderen langere tijd gevolgd. De groep meertalige kinderen met SLI liet een veel tragere ontwikkeling zien dan de groep zich normaal ontwikkelende meertalige kinderen. Wel doorliepen beide groepen dezelfde ontwikkelingsstadia als zich normaal ontwikkelende ééntalige kinderen.

Er is weinig bekend over eventuele verschillen in morfosyntactische ontwikkeling in het Nederlands tussen ééntalige SLI-kinderen en meertalige SLI-kinderen. Volgens Roeper (2012) zou het op jonge leeftijd leren van meerdere talen kinderen met SLI mogelijk zelfs kunnen helpen om bepaalde systemen beter te leren doorgronden. Een tweetalig kind zou kunnen profiteren van een rijke module, bijvoorbeeld het rijke vervoegingssysteem van het Turks, de moedertaal, om aangezet te worden aandacht te schenken aan het arme vervoegingssysteem van het Nederlands, de tweede taal. Hij stelt dat kinderen met SLI meer taalinput nodig hebben om een principe toe te kunnen passen, maar dat ook taalvoorbeelden uit de moedertaal hierbij meetellen. Er is vooralsnog alleen bewijs voor deze theorie wanneer de talen die het kind aangeboden heeft gekregen even dominant ontwikkeld zijn. Bij successief meertalige SLI-kinderen blijkt de moedertaal, nadat de kinderen systematisch Nederlands taalaanbod kregen en daarbij extra hulp ontvingen, vaak minder goed ontwikkeld te zijn dan het Nederlands. Het is dus nog niet duidelijk of successief tweetalige SLI-kinderen altijd profijt hebben van hun meertaligheid, maar er zijn ook geen duidelijke bewijzen dat de tweetaligheid de ontwikkeling nadelig beïnvloedt.

Samengevat kan gezegd worden dat er zowel verschillen als overeenkomsten gevonden zijn tussen meertalige SLI-kinderen, ééntalige SLI-kinderen en zich normaal ontwikkelende tweetalige kinderen in de verschillende studies. Sommige onderzoekers suggereren dat er aparte effecten zijn bij de SLI-groepen, zoals andere typen fouten en een hogere foutenfrequentie. Andere onderzoeken spreken dit tegen. Het is dus nog niet mogelijk hier algemene conclusies uit te trekken. Het gebruik van dummy-constructies is in de meeste studies niet onderzocht.

2.5 Verklaringen en theorieën betreffende het gebruik van dummies

Wat is de reden dat zich normaal ontwikkelende ééntalige Nederlandssprekende kinderen in hun moedertaal in een bepaalde ontwikkelingsfase dummies gebruiken, terwijl de door hun gebruikte zinsconstructie niet of niet met dezelfde betekenis voorkomt in het taalaanbod van volwassenen? De zin 'hij is slapen' is ongrammaticaal en de zin 'hij gaat slapen' kan alleen gebruikt worden om de nabije toekomst uit te drukken, terwijl kinderen deze zin ook gebruiken wanneer ze het over iemand hebben die al slaapt. Bij het beschrijven van de verschillende theorieën betreffende het gebruik van

dummies, is gebruik gemaakt van een indeling die is gemaakt in het artikel van Julien e.a. (te verschijnen).

Grofweg bestaan er twee verschillende soorten theorieën die de bovenstaande vraag trachten te beantwoorden (Julien e.a., te verschijnen). Er zijn functionele theorieën, waarbij gesteld wordt dat de semantisch-pragmatische (illocutieve) aspecten van een werkwoord eerder worden verworven dan de morfosyntactische ('anchoring') aspecten en dat die tijdelijke tweedeling het gebruik van dummies noodzakelijk maakt. De andere theorieën stellen dat dummies gebruikt worden om de syntactische plaats voor het werkwoord op te vullen en/of te markeren. Dit zijn de structurele theorieën, die stellen dat dummies geen betekenis dragen.

De theorieën hebben als overeenkomst dat ze beide het gebruik van dummies toeschrijven aan de complexiteit van het verplaatsen van het werkwoord: van de finale positie naar voren in de zin. Ook wordt in beide theorieën benoemd dat het gebruik van dummies een onbewuste strategie is om het lexicale werkwoord langer in finale positie van de zin te houden. Men is het erover eens dat het de complexiteit van de morfo-syntaxis is, die dit vermijdingsgedrag uitlokt. De verschillen tussen de twee soorten theorieën worden hieronder uitgebreider beschreven.

Functionele theorieën

Jordens en Dimroth (Jordens, 1990; Jordens & Dimroth 2006), aanhangers van een functionele benadering, beschrijven ook drie stadia in het verwerven van finiete zinnen. De nadruk in hun theorie ligt op het betekenisvol verbinden van het subject en predikaat. In het eerste stadium ('Holistic Stage') worden het subject en het predikaat zonder verbinding naast elkaar geplaatst en moet de relatie tussen die twee uit de context worden opgemaakt.

In stadium twee ('Conceptual Ordering Stage') wordt een lexicaal element zonder werkwoord-eigenschappen toegevoegd, dat een koppeling legt tussen het subject en het predikaat. Volgens de auteurs heeft dit als doel de illocutieve functie uit te drukken (bijv. bevestiging of toestemming). Voorbeelden van dit soort koppel-elementen zijn: 'kan', 'wel', 'even', 'magnie', 'ook', 'is'. Deze elementen zouden wel al pragmatische eigenschappen van finietheid in zich dragen, maar nog geen tijd uitdrukken en dus nog geen 'anchoring'-functie hebben. De dummy-constructies in deze fase zijn volgens deze benadering niet geheel betekenisloos, omdat ze wel al modale of aspectuele elementen zouden kunnen uitdrukken.

Tenslotte wordt de derde fase ('Finite Linking Stage') bereikt, waarin met het verwerven van hulpwerkwoorden de 'illocutionary elements' opnieuw geanalyseerd worden, nu als grammaticaal element met de functie van aspect. De relatie tussen subject en predikaat moet nu verplicht uitgedrukt worden door middel van finietheid. Het hulpwerkwoord moet congrueren met het subject (persoon en getal) en er vindt syntactische verplaatsing plaats. In dit stadium worden er veel constructies gemaakt met een finiet hulpwerkwoord en een lexicale infinitief, maar er zijn nog geen finiete lexicale werkwoorden (Jordens & Dimroth, 2006).

Het naar voren verplaatsen van het lexicale werkwoord kan pas worden bereikt zodra (modale) hulpwerkwoorden productief gebruikt worden en zodra kinderen het betekenisverschil tussen zinsconstructies met een (modaal) hulpwerkwoord en constructies met het lexicale werkwoord op de

tweede plaats weten. De trage ontwikkeling in de laatste fase is volgens de theorie van Jordens (1990) een gevolg van het eerst moeten verwerven van deze semantische differentiatie.

Onderzoek van Julien e.a. (te verschijnen) laat echter zien dat zelfs nadat kinderen zinnen kunnen maken waarbij het lexicale werkwoord soms al in frontale positie staat, ze toch nog niet het verschil begrijpen tussen zinnen zoals 'hij gaat schommelen' en 'hij schommelt'. Volgens onderzoek van Zuckerman (2001) interpreteren kinderen van 3-4 jaar de constructie 'gaan+infinitief' zowel als nabije toekomst als als een voortdurende gebeurtenis. Zelfs kinderen van 5-8 jaar interpreteren deze zinnen soms nog verkeerd. Dus de claim van Jordens en Dimroth dat kinderen dummies gebruiken om dit soort verschillen tussen inchoativiteit en durativiteit al uit te kunnen drukken lijkt niet op te gaan.

Structurele theorieën

Volgens de structurele theorieën gebruiken kinderen dummies om verplaatsing van het werkwoord te vermijden zonder de grammaticale regels van het Nederlands te hoeven schenden. Door markeringen voor tijd, persoon en getal op het dummy-werkwoord te zetten, kan het lexicale werkwoord onvervoegd blijven en in finale positie blijven staan, zonder dat dit resulteert in een ongrammaticale zin. Er zijn verschillende manieren om het gebruik van dummies te interpreteren binnen de structurele theorieën.

Volgens Blom (2003) hebben jonge kinderen nog onvoldoende kennis over hoe ze finietheid grammaticaal moeten markeren en dus ook hoe ze het werkwoord moeten verplaatsen en is het gebruik van dummies daarom economischer. Wat betreft het gebruik van 'Is+INF' stelt Blom dat dit mogelijk geen dummy is, maar een voorloper van het prepositionele infinitieve complement 'is aan het'. Julien e.a. (te verschijnen) stellen echter dat de constructie 'is aan het' zo weinig voorkomt in de taalinput van Nederlandse kinderen dat het zeer onwaarschijnlijk is dat deze constructie het gebruik van 'Is+INF' veroorzaakt.

Onderzoek van Blom & De Korte (2011) bij tweetalige kinderen heeft laten zien dat dummies veel voorkomen in hoofdzinnen (die werkwoordverplaatsing vereisen) en maar heel zelden in bijzinnen (waar het werkwoord niet verplaatst hoeft te worden). Dit wijst erop dat het gebruik van dummies gerelateerd is aan werkwoordverplaatsing en dat de oorzaak niet zo zeer ligt bij het moeten vervoegen van het lexicale werkwoord. Het feit dat de onderzoekers lieten zien dat de kinderen de meeste dummies gebruikten in hoofdzinnen met inversie (waarbij het werkwoord nog extra verplaatst moet worden) versterkt deze veronderstelling.

Andere onderzoekers die een structurele benadering kiezen voor het gebruik van dummies, zijn Hollebrandse & Roeper (1996) en Van Kampen (1997) in: Julien e.a. (te verschijnen). Ook wordt er soms een combinatie gemaakt van functionele en structurele verklaringen, zoals Zuckerman (2001) doet.

2.6 Onderzoekshypothesen

De centrale vraagstelling: *'In hoeverre verschilt het gebruik van lege hulpwerkwoorden tussen meertalige kinderen met en zonder specifieke taalstoornis?'* kan op grond van de literatuur worden uitgewerkt in de vorm van een aantal concrete hypothesen. Daarbij wordt uitgegaan van een verschil tussen productie en perceptie.

Er zijn zes hypothesen opgesteld die getoetst zullen worden aan de hand van gegevens uit een receptieve en een productieve taak (beschreven in Hoofdstuk 3: Methode).

1. Op basis van de literatuur die in dit hoofdstuk is besproken (zie met name paragraaf 2.1), wordt verwacht dat 'is' en 'gaat' als dummies zullen voorkomen bij het vertellen in de tegenwoordige tijd bij zowel de TD-groep als de SLI-groep.
2. Omdat algemeen wordt aangenomen dat de ontwikkeling van de taalreceptie vooruit loopt op de ontwikkeling van de taalproductie, wordt verwacht dat er kinderen zijn die constructies met een hulpwerkwoord receptief al niet meer als betekenisloos interpreteren, maar dat zij zelf nog wel dummy-constructies gebruiken.
3. Er wordt verwacht dat de kinderen met SLI meer dummies gebruiken dan de TD-groep, omdat er slechts voor één jaar in leeftijd is gecompenseerd en SLI-kinderen een achterstand in hun taalontwikkeling hebben van gemiddeld twee jaar. Ook wat betreft de taalreceptie wordt verwacht dat de SLI-kinderen constructies met een hulpwerkwoord vaker als dummy interpreteren dan kinderen uit de TD-groep.
4. Op basis van de literatuur die in dit hoofdstuk is besproken (zie paragraaf 2.1) wordt verwacht dat lege hulpwerkwoorden het meest voorkomen in combinatie met transitieve werkwoorden die een actie uitdrukken en het minst met werkwoorden die geen actie maar een cognitieve staat of zintuiglijke waarneming uitdrukken. Ook wordt verwacht dat het interpreteren van zinsconstructies afhankelijk is van het type lexicaal werkwoord dat in de zin gebruikt wordt.
5. Gezien het tijdelijke karakter van dummies kan er (op basis van de literatuur die in paragraaf 2.1 en 2.5 is besproken) verwacht worden dat kinderen die al verder in hun taalontwikkeling zijn, geen of bijna geen dummies meer gebruiken en hulpwerkwoorden in zinnen uiteindelijk niet als betekenisloos meer interpreteren.
6. Op basis van de literatuur betreffende volwassen tweedetaalleerders (zie paragraaf 2.2) wordt verwacht dat ook bij tweetalige kinderen de voorkeur voor één bepaalde dummy afhankelijk is van de moedertaal, zoals dit het geval lijkt te zijn bij volwassen tweedetaalleerders. Dit betekent dat verwacht kan worden dat Turkssprekende kinderen vaker Is+INF gebruiken en Marokkaans-Arabischsprekende kinderen vooral Gaat+INF.

Hoofdstuk 3: Methode

3.1 Proefpersonen

In eerste instantie was de opzet van deze studie om 20 successief tweetalige kinderen met SLI en 20 zonder SLI met elkaar te vergelijken. Het verzamelen van proefpersonen werd echter door een aantal praktische problemen bemoeilijkt. Veel scholen waren niet bereid deel te nemen aan het onderzoek. De redenen die hier voor werden gegeven waren de hoge werkdruk onder leerkrachten en de grote hoeveelheid aan aanvragen voor deelname aan onderzoek die bij scholen werd gedaan. Ook wilden de ouders niet altijd toestemming geven voor deelname. Een mogelijke oorzaak hiervoor is dat sommige ouders het Nederlands niet voldoende beheersten om de informatie uit het toestemmingsformulier en de bijbehorende informatiefolder goed te begrijpen en te vertrouwen. Uiteindelijk is deze studie dus uitgevoerd met minder proefpersonen. Er zijn 17 tweetalige kinderen met SLI en 5 tweetalige kinderen zonder SLI met elkaar vergeleken. De kinderen zonder SLI waren tussen de 4;0 en 5;11 jaar oud en de kinderen met SLI tussen de 5;0 en 6;11 jaar op het moment van onderzoek. Dit leeftijdsverschil is bewust gemaakt om te compenseren voor de taalachterstand die kinderen met SLI hebben. Om beide onderzoeksgroepen zo homogeen mogelijk te houden, moesten de kinderen aan meerdere criteria voldoen. Voor de kinderen met SLI golden de volgende criteria:

1. SLI moet zijn gediagnosticeerd door een multidisciplinair team volgens de criteria voor indicatiestelling cluster 2.
2. Normaal gehoor (<20 dB HL) vastgesteld met o.a. audiometrie.
3. Geen recente geschiedenis van otitis media met effusie (oorontsteking met vocht achter het trommelvlies) en in de afgelopen zes maanden geen terugkerende gehoorproblemen.
4. Geen gedragsproblemen (o.a. ADHD, autisme spectrum stoornis).
5. Geen cognitieve achterstand: een IQ van 85 of hoger.
6. Geen ernstige spraakproblemen waardoor het begrijpen van wat het kind zegt belemmerd zou worden.
7. Alleen tweetalige kinderen (er kunnen dus ook geen kinderen meedoen die meer dan twee talen spreken).
8. De kinderen mogen pas regelmatig taalaanbod van het Nederlands hebben ontvangen nadat ze 2;6 jaar oud waren. Het moeten kinderen zijn die hierna de eerste taal naast het Nederlands consequent zijn blijven horen en spreken.
9. A. Voor kinderen van Turkse ouders: het moeten kinderen zijn van ouders die het Turks als moedertaal hebben. Dus kinderen van Koerdischspreekende ouders doen niet aan het onderzoek mee.
B. Voor kinderen van Marokkaanse ouders: zowel sprekers van het Marokkaans-Arabisch als van het Berbers kunnen aan het onderzoek meedoen. Het is wel belangrijk om te weten welke van deze twee talen de ouders thuis spreken en welke het kind zelf spreekt.

Voor de zich normaal ontwikkelende kinderen gold dat de leerkracht een inschatting maakte betreffende het cognitief functioneren, het gehoor en het gedrag van het kind. Als de leerkracht het

kind als zich normaal ontwikkelend op deze drie punten beschouwde, er geen taalstoornis bij het kind gediagnosticeerd was en het kind voldeed aan de criteria betreffende de meertaligheid (7, 8 en 9A of 9B van de voorgaande criteria), dan was het kind geschikt om deel te nemen aan het onderzoek.

Alle kinderen zijn via contact met hun scholen bij dit onderzoek betrokken. Bij het selecteren van de kinderen zijn scholen in verschillende grotere steden benaderd, om een steekproef te verkrijgen die zo representatief mogelijk is voor de populatie. De SLI-kinderen zijn benaderd via scholen voor speciaal onderwijs aan kinderen met een auditieve en/of communicatieve beperking (cluster 2-scholen). In samenwerking met een logopedist of leerkracht is nagegaan welke kinderen aan alle criteria voldeden. Aan alle ouders/verzorgers is gevraagd of zij toestemden in deelname aan het onderzoek. Alle 22 kinderen die konden deelnemen, zijn op hun school onderzocht in één of twee sessies.

3.2 Onderzoekstaken

Bij het ontwikkelen van onderzoekstaken is rekening gehouden met het feit dat er in het promotieonderzoek van drs. M.M.R. Julien meerdere verschillende groepen met elkaar vergeleken moesten kunnen worden. De taken moesten zowel voor ééntalige als tweetalige kinderen, met of zonder taalstoornis geschikt zijn en moesten ook voor volwassenen die het Nederlands als tweede taal leren gebruikt kunnen worden.

Om de hypothesen (zie paragraaf 2.6) te kunnen toetsen zijn er twee verschillende onderzoekstaken ontwikkeld: een receptieve en een productieve taak. In beide taken is gebruik gemaakt van filmfragmenten uit 'Pingu', een Zwitserse klei-animatieserie voor jonge kinderen, gemaakt door Marianne Noser en Otmar Gutman, die bij veel kinderen bekend en geliefd is en waarin geen taal wordt gebruikt om het verhaal uit te drukken. De plot van het verhaal wordt uitgedrukt in beeld (beweging, lichaamstaal en mimiek) en geluid (muziek, geluiden en vocale expressie in een fantasietaal). Dit maakt dat de filmpjes ook voor kinderen met taalproblemen goed te volgen zijn en het lokt kinderen uit om zelf een verhaal bij de filmpjes te vertellen.

In beide onderzoekstaken kregen de kinderen op een laptop steeds een kort filmfragment van 'Pingu' te zien waarin één handeling centraal stond. Na afloop van het fragment verschijnen steeds gelijktijdig drie afbeeldingen in chronologische volgorde naast elkaar in beeld. Er is gebruik gemaakt van beeldjes uit het oorspronkelijke filmfragment. Op het eerste, meest linkse plaatje moet een bepaalde handeling nog beginnen, op het tweede plaatje is de handeling afgebeeld en op het laatste plaatje is de handeling voltooid.



Figuur 3.1: Voorbeeld van een item uit de productietaak met als doelwerkwoord 'geven'. Na een filmfragment verschijnen steeds drie plaatjes afkomstig uit de film, die betrekking hebben op een specifieke handeling of gebeurtenis in het perspectief van de toekomstige, de tegenwoordige en de verleden tijd.

Receptieve taak

Het doel van de receptieve taak is te weten te komen of kinderen bepaalde zinsconstructies relateren aan de toekomstige, tegenwoordige en verleden tijd. Zo kan onderzocht worden hoe kinderen zinnen met hulpwerkwoorden als 'is' en 'gaat' interpreteren.

De taak bestaat uit drie oefen- en 60 testitems. Het gaat om filmfragmenten, waarna steeds drie plaatjes verschijnen, gelijktijdig en in chronologische volgorde. Het kind hoort nu een ingesproken vrouwenstem een stimuluszin zeggen, waarna het kind het bijbehorende plaatje kiest. Er zijn vier typen stimuluszinnen. Het eerste type is een constructie met Gaat+Infinitief. Deze constructie wordt door volwassenen met het Nederlands als moedertaal gebruikt om de toekomstige tijd mee uit te drukken, maar komt bij kinderen en volwassen tweedetaalleerders ook als dummy-constructie voor. Het tweede type is een ongrammaticale constructie: 'Is+INF'. Deze dummy-constructie wordt bijna uitsluitend door kinderen en volwassen tweedetaalleerders gebruikt. Het derde type constructie is een zin met een finiet lexicaal werkwoord op de tweede positie, in de tegenwoordige tijd, derde persoon. Het vierde type constructie is: heeft/is+voltooid deelwoord. Deze constructie wordt door volwassenen gebruikt om een voltooide handeling uit te drukken en wordt ook wel 'perfectief' genoemd. Deze laatste constructie heeft uitsluitend de functie van afleider, zodat de kinderen ook af en toe een zin aangeboden kregen die bij het meest rechtse plaatje hoort. De vierde categorie bevat veel minder items dan de andere categorieën, omdat de taak anders te lang zou duren voor de kinderen.

Er is in zowel de receptieve als de productieve taak gebruik gemaakt van de vier verschillende typen lexicale werkwoorden. Deze typen onderscheiden zich door de argumentstructuur van het werkwoord, het al dan niet duratieve karakter en de aan- of afwezigheid van een bijwoord of voorzetselvoorwerp in de zin. Het al dan niet duratieve karakter van het werkwoord bepaalt volgens eerdergenoemde studies mogelijk of een kind geneigd is dummies of RI's te gebruiken (bij 'activity verbs') of dat het kind een duidelijke voorkeur heeft het lexicale werkwoord op de tweede plaats te zetten (bij 'stative' verbs).

Om te onderzoeken of ook de argumentstructuur van het werkwoord (die voor een deel de complexiteit van de zin bepaalt) van invloed is op de mate waarin kinderen dummies gebruiken en interpreteren, zijn er zowel intransitieve als transitieve werkwoorden in de taken opgenomen en tevens werkwoorden met een bijbehorend bijwoord of voorzetselvoorwerp. In tabel 3.1 is weergegeven welke vier verschillende typen werkwoorden zijn gebruikt en in tabel 3.2 staan alle

werkwoorden die in de receptieve taak voorkomen gerangschikt naar type zinsconstructie en type werkwoord. Bij de keuze van de lexicale werkwoorden is tevens rekening gehouden met de afbeeldbaarheid van de staat of actie die het werkwoord uitdrukt.

Tabel 3.1: Beschrijving van de vier verschillende typen werkwoorden die gebruikt zijn in zowel de receptieve taak als de productieve taak.

Type werkwoord	Beschrijving	Voorbeeld
Type I +STAT(+/-TRANS)-DUR	Werkwoorden die geen duratief aspect kunnen uitdrukken (stative verbs).	Hij ziet / *Hij is aan het zien.
Type II -STAT+TRANS+DUR	Werkwoorden met een object, die een handeling uitdrukken en die een duur kunnen uitdrukken.	Hij leest een boek / Hij is een boek aan het lezen.
Type III -STAT-TRANS+DUR	Werkwoorden zonder object, die een voortdurende handeling uitdrukken. De afronding van de handeling wordt niet uitgedrukt.	Hij huult / Hij is aan het huilen.
Type IV -STAT+TRANS-DUR	Werkwoorden die een eindpunt aangeven doordat de zin een bijwoord of voorzetselvoorwerp bevat. Ontbreekt het eindpunt, dan valt het werkwoord onder Type III.	Hij loopt de trap op.

Tabel 3.2: Overzicht van de in de receptieve taak gebruikte werkwoorden per type zinsconstructie en per type werkwoord. De cursieve items tussen haakjes zijn als oefenitems gebruikt en zijn niet meegerekend in de analyse.

	Type I +STAT(+/-TRANS)-DUR	Type II -STAT+TRANS+DUR	Type III -STAT-TRANS+DUR	Type IV -STAT+TRANS-DUR
FINIET	dag zeggen pijn voelen lekker vinden kennen horen	vangen schoppen bouwen voorlezen	denken vissen omkijken aankijken zwaaien	glijden oplopen botsen uitkomen
gaat + INF	staan op lusten smaken krijgen	(geven) kussen geven halen gooien aandoen	huilen tekenen slapen spelen schommelen	klimmen duiken uitstappen opstaan stoppen
is + INF	(krijgen) zitten hebben zien houden van wonen	eten drinken dichtmaken uitblazen aaien	praten vliegen springen dansen	vallen springen wegrijden rennen schaatsen
PERF	liggen	(eten) dicht doen	poepen	inkruipen

Het kind kiest steeds welk van de drie plaatjes bij de stimuluszin hoort, door op de bijbehorende gekleurde knop op het toetsenbord te drukken. Bij zeer jonge kinderen wijst het kind op het scherm het plaatje aan en drukt de proefleider de bijbehorende toets in. De receptieve taak is verdeeld in vier blokken. Elk blok representeert één type werkwoord. Tussen de blokken door kan telkens even gepauzeerd worden. De items binnen elk blok worden in random volgorde aangeboden. In totaal neemt de taak ongeveer 30 minuten in beslag.

De onderzoekstaak is ontworpen en uitgevoerd met het programma E-prime, versie 2.0.8.90 (Schneider, Eschman & Zuccolotto (2001)). In het programma wordt de keuze van het kind opgeslagen, evenals de volgorde waarin de items zijn aangeboden. Reactietijden zijn niet in de analyse betrokken, omdat aan de kinderen niet gevraagd werd om zo snel mogelijk te reageren en omdat het in veel gevallen niet het kind maar de onderzoeker was die de toetsen indrukte en deze resultaten dus niet representatief zijn.

Productieve taak

De productietaak bestaat uit vier oefenitems en 16 testitems. Het doel van deze taak is te inventariseren welke verschillende zinsconstructies en welke (lege) hulpwerkwoorden kinderen gebruiken om toekomstige tijd, tegenwoordige tijd en verleden tijd uit te drukken. Door dit te inventariseren kan een antwoord gegeven worden op onderzoekshypothesen 1 en 3, 4 en 5 (zie paragraaf 2.6).

Net als bij de receptieve taak zijn er vier verschillende typen werkwoorden gebruikt. Er is alleen gekozen voor begrippen die al vroeg in de ontwikkeling van de actieve woordenschat van kinderen voorkomen. In tabel 3.3 staan de lexicale werkwoorden die in de productieve taak zijn gebruikt per type genoemd.

Tabel 3.3: *Overzicht van de gebruikte werkwoorden per type in de productietaak.*

	Type I +STAT(+/-TRANS)-DUR	Type II -STAT+TRANS+DUR	Type III -STAT-TRANS+DUR	Type IV -STAT+TRANS-DUR
Oefenitems	dichtmaken/-schuiven	pakken	dansen	klimmen
Testitems	liggen krijgen zitten staan	eten dichtdoen maken geven	plassen omkijken huilen slapen	glijden vallen springen oplopen/klimmen

Tijdens elk filmfragment benoemde de proefleider de handeling die werd uitgedrukt in het filmpje, door te zeggen: 'Dit filmpje gaat over (infinitief)'. Dan verschijnen de drie plaatjes gelijktijdig in beeld en benoemt een ingesproken vrouwenstem over wie er iets verteld moet worden, bijvoorbeeld: 'Vertel over Pingu'. Bij alle items wordt een uiting met een werkwoord in derde persoon enkelvoud uitgelokt. Deze vorm is gekozen, omdat die met het inflectiemorfeem 't' afwijkt van de infinitievorm, die ook voor meervoud wordt gebruikt en van de stamvorm die voor eerste persoon enkelvoud wordt gebruikt. Omdat de tweede persoon enkelvoud in bepaalde gevallen (bij inversie) ook dezelfde vorm heeft als de stam, is de derde persoon enkelvoud het meest onderscheidend. Dit komt ten goede aan de interpretatie van de uitingen en de verdere analyse.

In een oefenfase van vier items deed de proefleider het hele eerste item voor en was daarna het kind aan de beurt. Het derde item doet de proefleider weer steeds voor en het vierde doet het kind zelf. Om de kinderen bewust te maken van de chronologie in de verhaaltjes, wordt hen bij de oefenitems gevraagd na elk oefenfilmpje eerst drie uitgeprinte plaatjes van de filmbeelden in de juiste volgorde te leggen. De proefleider wijst vervolgens eerst het middelste plaatje aan, waarop de handeling duidelijk zichtbaar is en vraagt: 'Wat gebeurt hier? Pingu...?' Door de stijgende, vragende intonatie wordt duidelijk dat een aanvulling van het kind wordt verwacht. Tijdens het oefengedeelte kan de proefleider op de uiting van het kind reageren met: Ja, hij (stam+t). Bijvoorbeeld: 'ja, hij danst, maar hier (wijzend op het eerste plaatje) danst hij nog niet, hè? Pingu... (gaat dansen).' Het kind geeft hier weer een reactie. Vervolgens wordt nogmaals een reactie bij het plaatje van de tegenwoordige tijd gevraagd en tenslotte wijst de proefleider naar plaatje 3 en zegt: En hier? Pingu....? Eventueel kan de proefleider in de oefenfase nog iets meer helpen door te zeggen: Pingu (stam+t) niet meer, hè? Pingu... (heeft gedanst).

In de testfase worden er geen uitgeprinte afbeeldingen meer gebruikt. Nadat de handeling uit het filmpje door de proefleider is benoemd en er gezegd is over wie er verteld moet worden, geeft het kind steeds een reactie bij – achtereenvolgens - de tweede, eerste en derde afbeelding. De tweede afbeelding wordt als eerst bevraagd, omdat daar de handeling het duidelijkst weergegeven is en omdat daar een zinsconstructie met een finiet lexicaal werkwoord verwacht kan worden. Als het kind veel moeite bleek te hebben met deze volgorde, kon hiervan worden afgeweken en werd de chronologische volgorde aangehouden. Er wordt alleen gecorrigeerd of doorgevraagd als het kind het doelwerkwoord op geen enkele manier gebruikt. De proefleider zegt dan: 'Kun je ook een zin maken met (infinitief)? ' Dit mag echter niet teveel frustratie opleveren bij het kind. Hoe vaak een kind gecorrigeerd kan worden, is een afweging van de proefleider. Dit kan per kind verschillen.

De items werden aangeboden in random volgorde. De taak nam in totaal ongeveer 30 minuten in beslag en werd altijd afgenomen vóór de receptieve taak, zodat kinderen niet in hun taalproductie konden worden beïnvloed door de zinsconstructies die in de receptieve taak werden aangeboden.

Ook voor deze taak is het programma E-Prime gebruikt. De uitingen van de proefpersonen werden hiermee automatisch opgenomen en opgeslagen als WAV.-bestanden. Omdat het programma een beperkte opnametijd per item heeft en om een reservebestand te hebben, is de gehele taak ook opgenomen met een digitale voicerecorder: de Philips Voicetracer.

Vervolgens zijn de WAV.-bestanden met behulp van het programma PRAAT (Boersma & Weenink, 2012) orthografisch getranscribeerd. Herhalingen, zelfcorrecties, onderbrekingen en dergelijke zijn in de transcriptie opgenomen door tekens toe te voegen die zijn gebaseerd op de richtlijnen van het 'Child Language Data Exchange System' CHILDES (MacWhinney, 2000)., zie Appendix I voor de in deze studie gebruikte tekens).

Als er meerdere uitingen bij één plaatje voorkwamen, dan werd met behulp van de criteria in tabel 3.4 bepaald welke uiting uiteindelijk gebruikt werd in de analyse. Bij elk item werd per conditie alleen de uiting die in de hogere categorie viel steeds uitgekozen. Zo kregen uitingen waarin het doelwerkwoord voorkwam voorrang en werd uiteindelijk steeds één uiting gekozen die, ook wat betreft het type constructie, het dichtst in de buurt van de doeluiting kwam. Alleen deze uitingen zijn in de analyse betrokken.

Aan elke uiting is een code gegeven om de uiting in te delen op basis van het type zinsconstructie dat geproduceerd werd. Een overzicht van de in de analyse gebruikte codes en categorieën is te vinden in tabel 3.5. In Appendix II is een fragment uit het coderingsbestand (iets vereenvoudigd) weergegeven.

Ook alle kinderen hebben een code gekregen. De eerste letter van deze code is de eerste of tweede letter van de voornaam van het kind. Daarna volgt in subscript de eerste letter van de moedertaal van het kind, gevolgd door een 'N' als het een zich normaal ontwikkelend betreft of een 'S' als het een kind met SLI betreft.

Tabel 3.4: Criteria om per plaatje te bepalen welke uiting het meest bruikbaar is voor de analyse. Wanneer er meerdere uitingen bij één plaatje waren, dan werd alleen de uiting die in een hogere categorie viel (bijv. cat.2) dan de andere uiting (bijv. cat.1) meegenomen in de analyse. De rangorde is: 3>2>1>0.

Categorie	Bij plaatje 1 (FUT)	Bij plaatje 2 (PRES)	Bij plaatje 3 (PERF)
0	Ander werkwoord dan doelwerkwoord Geen werkwoord Niet bestaande constructie	Ander werkwoord dan doelwerkwoord Geen werkwoord Niet bestaande constructie	Ander werkwoord dan doelwerkwoord Geen werkwoord Niet bestaande constructie
1	INF (of INF + niet)	INF	INF (of INF + niet)
2	Begint te / gaat beginnen met + INF Onverbogen vorm / incongruente vorm van hulpww. + INF Stam van lexicaal ww.	Hulpwerkwoord + INF	Voltooid dw. zonder hulpwerkwoord 'Is/gaat/doet klaar met + INF Finiet lex.ww. Gaat + INF
3	Gaat+INF Wil + INF	Finiet lex. ww.	Is/heeft + volt.dw.

Tabel 3.5: Overzicht van de in de analyse gebruikte codes voor zinsconstructies.

Code	Beschrijving	Voorbeeld
RI	Root Infinitive. De infinitief is het enige werkwoord in de zin.	Pingu vallen
Stam	Het lexicale werkwoord komt voor in de stamvorm	Pingu loop
Fin.lex.ww.	Het lexicale werkwoord heeft een finiete vorm. Dit kan in tegenwoordige tijd of in een correcte of incorrecte verleden-tijdsvorm zijn.	Pingu loopt Pingu liep Pingu loopte
Is+INF	Een vorm van het werkwoord 'zijn' in combinatie met de infinitief van het lexicale werkwoord	Pingu is springen Pingu was spingen
Gaat+INF	Een vorm van het werkwoord 'gaan' in combinatie met de infinitief van het lexicale werkwoord	Pingu gaat staan Pingu ga staan Pingu ging staan
Volt.dw.	Een constructie met een vorm van 'hebben'/'zijn' in combinatie met een voltooid deelwoord.	Pingu is gevallen Pingu had gevald
Modaal+INF	Een vorm van willen/moeten/kunnen/zullen etc. in combinatie met de infinitief van het lexicale werkwoord	Pingu wil glijden Pingu moest de trap oplopen
Overig	Alle andere soorten constructies. Uitingen zonder werkwoord, of met een lexicaal middel in combinatie met de infinitief van het lexicale werkwoord	Pingu op vis Pingu is klaar met eten Pingu is aan het dansen

3.3 Analysemethode

Omdat het aantal onderzochte kinderen vrij beperkt is met 5 kinderen zonder SLI en 17 met SLI en vooral omdat de kinderen onderling sterk verschilden in hun keuzepatroon bij de receptieve taak en in hun gebruik van zinsconstructies bij de productieve taak, is besloten om per kind een beschrijving te geven van de patronen die bij de taken voorkwamen. Zo kan bij de receptieve taak worden gekeken hoe het kind een bepaald type zinsconstructie interpreteert en kan worden nagegaan voor welk alternatief het kind kiest als het niet het doelplaatje kiest. Dit geldt ook voor de productieve taak. Als het kind niet de verwachte constructie bij een bepaald plaatje gebruikt, dan is het interessant om te zien met welke constructie en welke andere middelen het kind het plaatje dan wel beschrijft. Maakt het kind onderscheid tussen verschillende condities? In tabel 3.6 en 3.7 is per taak weergegeven welke verschillende condities er werden aangeboden en welke reactiemogelijkheden er waren.

Tabel 3.6: Receptieve taak: Aanboden stimulusconstructies en mogelijke reacties.

Reactie →	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)
Stimulus ↓			
Gaat+INF	(correct)		
*Is+INF		(als correct beschouwd)	
Fin.lex.ww		(correct)	
Volt.dw.			(correct)

Tabel 3.7: Productieve taak: Aangeboden stimulusplaatjes en mogelijke reactiecodes.

Reactie → Stimulus ↓	Gaat+INF	Is+INF	Fin.lex.ww.	Volt.dw.	RI	Stam	Modaal+INF	Overig
Plaatje 1 (FUT)	(correct)							
Plaatje 2 (PRES)			(correct)					
Plaatje 3 (PERF)				(correct)				

Om te testen of condities significant van elkaar verschilden bij een kind, is er steeds gebruik gemaakt van de Fisher's Exact Test. Deze statistische toets is vergelijkbaar met de Chi-Square Test en heeft als voordelen dat hij exact berekent wat de kans is dat een effect door toeval is gevonden en dat hij ook betrouwbaar is bij contingentietabellen die cellen bevatten met lage aantallen (<5) en lege cellen.

Bij de receptieve taak is steeds eerst een algemene test gedaan om na te gaan of er één of meer condities waren (type aangeboden constructies) die significant verschilden (α werd standaard op .05 gesteld). Als er een significant verschil bestond, werden er post hoc steeds twee condities met elkaar vergeleken om te zien welke condities significant verschilden. Omdat er met vier verschillende condities (de aangeboden zinsconstructies: Gaat+INF, Is+INF, Fin.lex.ww. en Volt.dw.) zes paren werden vergeleken, was het nodig om te corrigeren voor meervoudige vergelijkingen, om zo te voorkomen dat er door toeval een significant verschil zou worden gevonden. Dit is gedaan met de Bonferroni-procedure. Door α te delen door het aantal vergelijkingen (6) werd α op .0083 gesteld. Dit is een strenge correctie om type 1 fouten te voorkomen en het risico bestaat dat een bestaand effect niet meer kan worden waargenomen doordat het verwerpingsgebied α zo klein is geworden.

Bij de productieve taak is dezelfde procedure voor data-analyse gebruikt. Na de algemene Fisher's Exact Test werden post hoc de door het kind gebruikte zinsconstructies bij drie condities (de plaatjes: FUT, PRES en PERF) in paren vergeleken. Dit leverde per kind drie vergelijkingen op en zodoende werd α op 0,0167 gesteld (Bonferroni-correctie).

In het volgende hoofdstuk worden de resultaten van de taalreceptietaak per kind beschreven en in hoofdstuk 5 die van de taalproductietaak.

Hoofdstuk 4: Resultaten Taalreceptie

4.1 Inleiding

De taalreceptietaak is afgenomen bij 22 tweetalige kinderen: 17 kinderen met SLI en 5 kinderen die zijn ingedeeld als zich normaal ontwikkelend (Typical Development, TD). De taak en afname-procedure zijn uitgebreid beschreven in hoofdstuk 3. Na het zien van een filmpje hoorden de kinderen steeds een zin van één van de vier mogelijke condities (zinsconstructie: Gaat+INF, Is+INF, Fin.lex.wv. of Volt.dw.) en zij moesten steeds één van de drie plaatjes kiezen (FUT, PRES, PERF). Er zijn vier blokken van elk 15 items aangeboden. Elk blok representeerde een ander type werkwoord (type I t/m IV, zie tabel 3.1 uit het vorige hoofdstuk). In dit hoofdstuk worden eerst de resultaten per kind beschreven. Bij elk kind is getoetst of het significant onderscheid maakte tussen condities (de aangeboden zinsconstructies). Als dit het geval was, werd post hoc gekeken tussen welke condities er precies verschillen waren. Er is per kind steeds een overzicht gegeven van hoe vaak dat kind in elke conditie koos voor elk plaatje. Als bij bestudering van de data van een bepaald kind bleek dat het type werkwoord mogelijk van invloed was op de keuze van dat kind, dan zijn er extra tabellen toegevoegd, waarin de precieze gegevens over de betreffende typen werkwoord worden vermeld. Waren er geen aanwijzingen dat het type werkwoord bij een kind invloed had op de keuze van het kind, dan zijn er geen extra tabellen toegevoegd.

4.2 Resultaten per kind; TD (4;0-5;11jr).

S_{BN} (jongen, 4;2 jr.)

Deze jongen heeft bij alle 60 items gedrukt op de knop die hoorde bij plaatje 2. Mogelijk heeft hij de opdracht niet goed begrepen of was hij nog te jong om de verschillen in zinsconstructie aan te geven.

H_{AN} (meisje, 4;7jr.)

Bij dit meisje werden geen significante verschillen tussen de condities gevonden (Fisher's Exact Test; $p=.105$). Conditie 4 leek af en toe wel correct als voltooide tijd herkend te worden, maar verschillen tussen conditie 4 en de andere condities waren niet significant. H_{AN} koos voornamelijk voor plaatje 2 (zie tabel 4.1) en verder viel op dat dit meisje werkwoorden van het type II en IV elk drie keer ten onrechte als voltooide tijd interpreteerde (tabel 4.2 en 4.3), terwijl dit bij de andere typen werkwoord niet het geval was (beide zijn transitieve werkwoorden die een handeling uitdrukken; type II drukt duratief aspect uit, type IV drukt een eindpunt of resultaat uit).

Tabel 4.1: H_{AN} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	0	18	1	19
	2. Is+INF	1	14	4	19
	3. Fin.lex.ww.	2	15	1	18
	4. Volt.dw.	0	2	2	4
Totaal		3	49	8	60

Tabel 4.2: H_{AN} . Werkwoord Type II. Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	0	4	1	5
	2. Is+INF	0	4	1	5
	3. Fin.lex.ww.	1	2	1	4
	4. Volt.dw.	0	0	1	1
Totaal type ww. II		1	10	4	15

Tabel 4.3: H_{AN} . Werkwoord Type IV. Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	0	5	0	5
	2. Is+INF	0	2	3	5
	3. Fin.lex.ww.	1	3	0	4
	4. Volt.dw.	0	1	0	1
Totaal type ww. IV		1	11	3	15

O_{TN} (jongen, 5;1 jr.)

Bij deze jongen werden er geen significante verschillen in keuze gevonden tussen de aangeboden condities (Fisher's Exact Test; $p=.760$). Dit betekent dus dat hij ook de controleconditie met het voltooid deelwoord niet anders interpreteerde dan de andere constructies (zie tabel 4.4). Wat verder opviel bij dit kind, was dat hij uitingen met werkwoordtype III acht keer ten onrechte als voltooid

tijd (plaatje 3) interpreteerde (tabel 4.5), terwijl dit type werkwoord juist een voortdurende activiteit uitdrukt en niet het resultaat ervan.

Tabel 4.4: O_{TN} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	2	13	4	19
	2. Is+INF	3	10	6	19
	3. Fin.lex.ww.	3	9	6	18
	4. Volt.dw.	0	2	2	4
Totaal		8	34	18	60

Tabel 4.5: O_{TN} . Werkwoord Type III. Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	1	2	2	5
	2. Is+INF	1	0	3	4
	3. Fin.lex.ww.	1	1	3	5
	4. Volt dw.	0	0	1	1
Totaal type ww. III		3	3	9	15

N_{AN} (meisje, 5;1 jr.)

Dit meisje maakt in haar keuze onderscheid tussen conditie 4 en conditie 3 (Fisher's Exact Test; $p=.003$). Zoals te zien is in tabel 4.6 kiest dit meisje bij het horen van conditie 4 vaker voor plaatje 3. Conditie 1 versus 4 en conditie 2 versus 4 verschilden niet significant (Fisher's Exact Test: beide vergelijkingen; $p=.013$) omdat de Bonferroni-correctie is toegepast en α op .0083 is gesteld. Tussen conditie 1 en 3 werd geen significant verschil gevonden.

Tabel 4.6: N_{AN} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	3	15	1	19
	2. Is+INF	3	15	1	19
	3. Fin.lex.ww.	2	16	0	18
	4. Volt.dw.	0	1	3	4
Totaal		8	47	5	60

Y_{AN} (meisje, 5;10 jr.)

Dit meisje heeft een significant ander keuzepatroon bij de verschillende aangeboden condities (zie tabel 4.7). Als steeds twee condities worden vergeleken, dan blijkt dat alle vergelijkingen met controleconditie 4 significant verschiden (Fisher's Exact Test: conditie 1 versus 4; $p=.000$, conditie 2 versus 4; $p=.000$ en conditie 3 versus 4; $p=.000$). Bovendien werd er in conditie 1 significant vaker voor plaatje 1 gekozen in plaats van plaatje 2, dan in conditie 3 (Fisher's Exact test; $p=.008$). De verschillen tussen conditie 1 en 2 waren niet significant (Fishers Exact Test; $p=.029$), omdat α op .0083 is gesteld. De kans bestaat dat door deze strenge correctie geen effect werd onderscheiden, terwijl dit effect in werkelijkheid mogelijk wel aanwezig is. Vooral bij werkwoorden van het type III ziet het keuzepatroon van Y_{AN} er anders uit bij de constructies van conditie 1 dan die van conditie 2 of 3 (zie tabel 4.8).

Tabel 4.7: Y_{AN} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	9	10	0	19
	2. Is+INF	2	16	1	19
	3. Fin.lex.ww.	1	17	0	18
	4. Volt.dw.	0	1	3	4
Totaal		12	44	4	60

Tabel 4.8: Y_{AN} , Werkwoord Type III. Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

	Reactie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
1. Gaat+INF	4	1	0	5
2. Is+INF	0	4	0	4
3. Fin.lex.ww.	0	5	0	5
4. Volt.dw.	0	0	1	1
Totaal type ww III	4	10	1	15

4.3 Resultaten per kind; SLI (5;0-6;11jr).

C_{BS} (jongen, 5;0 jr.)

Deze jongen kiest maar liefst in 53 van de 60 gevallen voor plaatje 2 (zie tabel 4.9). Er is een significant verschil gevonden tussen de condities (Fisher's Exact Test; $p=.043$), maar de post hoc-analyse levert geen significant verschil na toepassing van de Bonferroni-correctie. Conditie 2 en 4 verschillen hierdoor niet significant (Fisher's Exact Test; $p=.047$). Toch lijkt er een lichte tendens te zijn bij dit kind om conditie 4 als voltooide tijd te interpreteren. Omdat er maar vier items van dit type constructie zijn aangeboden is het moeilijk om hierover conclusies te trekken.

Tabel 4.9: C_{BS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

	Reactie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
1. Gaat+INF	0	18	1	19
2. Is+INF	2	17	0	19
3. Fin.lex.ww.	1	16	1	18
4. Volt.dw.	0	2	2	4
Totaal	3	53	4	60

H_{TS} (meisje, 5;4 jr.)

Bij dit meisje zijn er geen significante verschillen tussen condities gevonden (Fisher's Exact Test; $p=.413$) (zie tabel 4.10).

Tabel 4.10: H_{TS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	3	15	1	19
	2. Is+INF	2	15	2	19
	3. Fin.lex.ww.	2	12	4	18
	4. Volt.dw.	0	2	2	4
Totaal		7	44	9	60

D_{AS} (meisje, 5;8 jr.)

Ook bij dit meisje zijn er geen significante verschillen tussen condities gevonden (Fisher's Exact Test; $p=.374$). Opvallend genoeg koos D_{AS} slechts drie keer voor plaatje 1 (zie tabel 4.11).

Tabel 4.11: D_{AS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	1	14	4	19
	2. Is+INF	1	13	5	19
	3. Fin.lex.ww.	1	16	1	18
	4. Volt.dw.	0	2	2	4
Totaal		3	45	12	60

Y_{TS} (jongen, 6;0 jr.)

Deze jongen lijkt random op de knopjes te hebben gedrukt (zie tabel 4.12). Hij heeft slechts 13 keer voor plaatje 2 gekozen, terwijl dit plaatje door alle andere kinderen meest gekozen werd, ongeacht of ze de verschillende condities konden onderscheiden of niet. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen de condities (Fisher's Exact Test; $p=.777$).

Tabel 4.12: Y_{TS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	7	4	8	19
	2. Is+INF	8	3	8	19
	3. Fin.lex.ww.	4	6	8	18
	4. Volt.dw.	2	0	2	4
Totaal		21	13	26	60

R_{TS} (jongen, 6;0 jr.)

Dit jongetje heeft steeds op dezelfde knop gedrukt en daarmee 60 keer voor plaatje 2 gekozen. Misschien was de opdracht te moeilijk voor hem om te begrijpen.

T_{TS} (jongen, 6;1 jr.)

Bij deze jongen zijn er geen significante verschillen tussen condities gevonden (Fisher's Exact Test; $p=.644$) (zie tabel 4.13).

Tabel 4.13: T_{TS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	3	11	5	19
	2. Is+INF	1	12	6	19
	3. Fin.lex.ww.	3	8	7	18
	4. Volt.dw.	1	1	2	4
Totaal		8	32	20	60

A_{BS} (jongen, 6;4 jr.)

Bij A_{BS} zijn er significante verschillen gevonden tussen condities (Fisher's Exact Test; $p=.015$) (zie tabel 4.14). Een post hoc-analyse met Bonferroni-correctie levert echter geen significante verschillen tussen twee condities op (Fisher's Exact Test: conditie 2 versus 4; $p=.017$, conditie 3 versus 4; $p=.010$). Toch lijkt er bij dit kind een tendens te bestaan om bij controleconditie 4 voor plaatje 3 te kiezen. Ook kiest dit kind na het horen van conditie 1 net iets minder vaak voor plaatje 2 dan in conditie 2 of 3. Mogelijk begint dit kind sommige verschillende constructies wel te onderscheiden, maar kan hij die nog niet consequent aan een bepaalde tijd koppelen.

Tabel 4.14: A_{BS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	5	11	3	19
	2. Is+INF	2	16	1	19
	3. Fin.lex.ww.	1	16	1	18
	4. Volt.dw.	0	1	3	4
Totaal		8	44	8	60

M_{TS} (Jongen, 6;6 jr.)

Bij deze jongen zijn er geen significante verschillen tussen condities gevonden (Fisher's Exact Test; $p=.401$) (zie tabel 4.15). In de laatste twee blokken van het onderzoek (deze blokken bevatten werkwoord type III en type IV) koos hij geen enkele keer meer voor plaatje 1.

Tabel 4.15: M_{TS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	2	13	4	19
	2. Is+INF	0	16	3	19
	3. Fin.lex.ww.	2	14	2	18
	4. Volt.dw.	0	2	2	4
Totaal		4	45	11	60

L_{BS} (meisje, 6;6 jr.)

Dit meisje kiest maar liefst bij 56 van de 60 items voor plaatje 2 (zie tabel 4.16). Er zijn geen significante verschillen tussen de condities (Fisher's Exact test; $p=.180$).

Tabel 4.16: L_{BS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	1	17	1	19
	2. Is+INF	0	19	0	19
	3. Fin.lex.ww.	1	17	0	18
	4. Volt.dw.	0	3	1	4
Totaal		2	56	2	60

A_{TS} (meisje, 6;7 jr.)

Bij A_{TS} zijn er significante verschillen gevonden tussen condities (Fisher's Exact Test; $p = .036$) (zie tabel 4.17). Een post hoc-analyse met Bonferroni-correctie levert echter geen significante verschillen tussen twee condities op (Fisher's Exact Test: conditie 2 versus 4; $p = .021$, conditie 3 versus 4; $p = .020$). Toch lijkt er bij dit meisje een tendens te bestaan om bij conditie 4 soms voor plaatje 3 te kiezen en lijkt ze dit na het horen van een andere constructie relatief minder vaak te doen.

Tabel 4.17: A_{TS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	2	14	3	19
	2. Is+INF	0	17	2	19
	3. Fin.lex.ww.	2	15	1	18
	4. Volt.dw.	0	1	3	4
Totaal		4	47	9	60

E_{TS} (jongen, 6;8 jr.)

Bij deze jongen zijn er geen significante verschillen tussen condities gevonden (Fisher's Exact Test; $p = .543$) (zie tabel 4.18).

Tabel 4.18: E_{TS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	3	12	4	19
	2. Is+INF	1	13	5	19
	3. Fin.lex.ww.	1	15	2	18
	4. Volt.dw.	0	2	2	4
Totaal		5	42	13	60

Y_{AS} (jongen, 6;9 jr.)

Dit kind laat een significant verschil zien tussen conditie 1 en conditie 2 (Fisher's Exact Test; $p=.002$). Hij kiest duidelijk vaker voor plaatje 1 wanneer hij een uiting van conditie 1 hoort, dan wanneer hij conditie 2 of 3 hoort (zie tabel 4.19). Verder valt op dat conditie 2 ook een aantal keer als voltooide tijd wordt geïnterpreteerd. Of Y_{AS} conditie 4 soms al kan onderscheiden is niet duidelijk. De verschillen tussen de conditie 4 en de andere condities zijn niet significant. Bij deze jongen was tijdens het testen duidelijk dat hij de opdracht steeds beter leerde uitvoeren tijdens het onderzoek. In het eerste blok koos hij telkens voor plaatje 2, in blok 3 en 4 had hij de meeste antwoorden correct.

Tabel 4.19: Y_{AS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	7	12	0	19
	2. Is+INF	0	16	3	19
	3. Fin.lex.ww.	2	16	0	18
	4. Volt.dw.	0	2	2	4
Totaal		9	46	5	60

F_{TS} (meisje, 6;9 jr.)

Bij dit meisje zijn er geen significante verschillen tussen condities gevonden (Fisher's Exact Test; $p=.675$) (zie tabel 4.20).

Tabel 4.20: F_{TS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	2	11	6	19
	2. Is+INF	1	16	2	19
	3. Fin.lex.ww.	1	12	5	18
	4. Volt.dw.	0	3	1	4
Totaal		4	42	14	60

A_{AS} (jongen, 6;10 jr.)

Deze jongen kiest bijna uitsluitend voor plaatje 2 (zie tabel 4.21). Er zijn bij A_{AS} significante verschillen gevonden tussen condities (Fisher's Exact Test; p.019). Een post hoc-analyse met Bonferroni-correctie levert echter geen significante verschillen tussen twee condities op (Fisher's Exact Test: conditie 2 versus 4; p=.024, conditie 3 versus 4; p=.025). Wel lijkt er bij A_{AS} een tendens te bestaan om bij conditie 4 soms voor plaatje 3 te kiezen en dit doet hij niet of slechts eenmaal bij andere constructies. Verder viel op dat hij in het laatste blok alleen nog voor plaatje 2 heeft gekozen.

Tabel 4.21: A_{AS}. Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	1	17	1	19
	2. Is+INF	1	18	0	19
	3. Fin.lex.ww.	0	18	0	18
	4. Volt.dw.	0	2	2	4
Totaal		2	55	3	60

D_{BS} (meisje, 6;10 jr.)

Bij dit meisje zijn er geen significante verschillen tussen condities gevonden (Fisher's Exact Test; p=.103). Toch valt op dat dit meisje bij het horen van constructie 1 iets minder vaak kiest voor plaatje twee, dan in conditie 2 of 3 (zie tabel 4.22). Het is mogelijk dat D_{BS} toch bij sommige items van conditie 1 begreep dat ze misschien niet als tegenwoordige tijd geïnterpreteerd moesten worden.

Tabel 4.22: D_{BS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	3	13	3	19
	2. Is+INF	1	18	0	19
	3. Fin.lex.ww.	0	17	1	18
	4. Volt.dw.	0	3	1	4
Totaal		4	51	5	60

I_{BS} (meisje, 6;11 jr.)

Ook bij dit meisje zijn er geen significante verschillen tussen condities gevonden (Fisher's Exact Test; $p=.276$). Plaatje 1 werd maar één keer door haar gekozen (zie tabel 4.23).

Tabel 4.23: I_{BS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	0	15	4	19
	2. Is+INF	0	17	2	19
	3. Fin.lex.ww.	1	15	2	18
	4. Volt.dw.	0	2	2	4
Totaal		1	49	10	60

S_{TS} (meisje 6;11 jr.)

Dit kind laat een significant verschil zien tussen de controleconditie 4 en de andere condities (Fisher's Exact Test: conditie 1 versus 4; $p=.000$, conditie 2 versus 4; $p=.000$ en conditie 3 versus 4; $p=.000$). Bovendien is er een significant verschil in keuzepatroon tussen conditie 1 en conditie 3 (Fisher's Exact Test; $p=.008$). S_{TS} kiest duidelijk vaker voor plaatje 1 en plaatje 3 wanneer ze conditie 1 hoort, dan wanneer ze constructie 3 hoort (zie tabel 4.24). Zoals in de tabel te zien is lijkt er ook een verschil te zijn tussen conditie 1 en 2, maar dit verschil is niet significant, omdat de Bonferroni-correctie is toegepast (Fisher's Exact Test; $p=.029$). Verder viel op dat dit meisje in het laatste blok (werkwoord type IV) nooit koos voor plaatje 3, terwijl ze dit bij de andere typen wel deed.

Tabel 4.24: S_{TS} . Aantal keren dat een plaatje is gekozen na het horen van een constructie behorend bij één van de vier condities

		Reactie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Conditie	1. Gaat+INF	6	8	5	19
	2. Is+INF	1	18	0	19
	3. Fin.lex.ww.	1	16	1	18
	4. Volt.dw.	0	2	2	4
Totaal		8	44	8	60

4.4 Samenvatting

In tabel 4.25 zijn de resultaten van de taalreceptietaak samengevat. De kinderen zijn gerangschikt op ontwikkelingsgroep (TD of SLI) en op leeftijd (van jong naar oud). Een plusteken bij 'Algemeen effect' betekent dat er in de algemene Fisher's Exact Test een significant verschil tussen tenminste twee condities gevonden werd. 'Effect conditie 1' betekent dat bij een post hoc-vergelijking conditie 1 significant verschilde van één of meer andere condities. Wanneer er wel een algemeen effect bestond, maar er post hoc als gevolg van het gebruik van de Bonferroni-correctie geen significant verschil werd gevonden, dan is een +/- genoteerd. Dit is dus alleen het geval als er een p-waarde lager dan .05, maar hoger dan de aangepaste α werd gevonden. Hetzelfde geldt in de kolom 'Effect conditie 4'. Wanneer kinderen een opvallend keuzepatroon lieten zien, zoals bijvoorbeeld telkens op hetzelfde knopje drukken, dan werd dit in de kolommen 'Randomkeuze', 'Alle 60x dezelfde keuze', of '≥ 45x Plaatje 2' genoteerd met een plusteken. Als het type werkwoord (al dan niet in combinatie met het type constructie) invloed leek te hebben gehad op de keuze van het kind, dan is dat met een plus aangegeven in de laatste kolom.

Tabel 4.25: Overzichtstabel van de taalreceptietaak; resultaten per kind.

	Algemeen effect	Effect conditie 1	Effect conditie 4	Random keuze	Alle 60x dezelfde keuze	≥ 45x Plaatje 2	Invloed type ww.
TD; Vierjarigen							
S_{BN}	-	-	-	-	+	+	-
H_{AN}	-	-	-	-	-	+	+
TD; Vijfjarigen							
O_{TN}	-	-	-	-	-	-	+
N_{AN}	+	-	+	-	-	+	-
Y_{AN}	+	+	+	-	-	-	+
SLI; Vijfjarigen							
C_{BS}	+	-	+/-	-	-	+	-
H_{TS}	-	-	-	-	-	-	-
D_{AS}	-	-	-	-	-	+	-
SLI; Zesjarigen							
Y_{TS}	-	-	-	+	-	-	-
R_{TS}	-	-	-	-	+	+	-
T_{TS}	-	-	-	-	-	-	-
A_{BS}	+	-	+/-	-	-	-	-
M_{TS}	-	-	-	-	-	-	-
L_{BS}	-	-	-	-	-	+	-
A_{TS}	+	-	+/-	-	-	+	-
E_{TS}	-	-	-	-	-	-	-
Y_{AS}	+	+	-	-	-	+	-
F_{TS}	-	-	-	-	-	-	-
A_{AS}	+	-	+/-	-	-	+	-
D_{BS}	-	-	-	-	-	+	-
I_{BS}	-	-	-	-	-	+	-
S_{TS}	+	+	+/-	-	-	-	-

4.5 Conclusie

Bij 14 van de 22 kinderen is er geen significant verschil tussen de condities gevonden. Eén van deze kinderen (Y_{TS}) lijkt random te hebben gekozen. Twee kinderen (S_{BN} en R_{TS}) hebben bij alle 60 items voor plaatje 2 gekozen. Het is duidelijk dat de taak voor deze drie jonge kinderen nog te moeilijk was.

De andere 11 kinderen bij wie er geen effect tussen condities werd gevonden, hebben voornamelijk, maar niet uitsluitend, voor plaatje 2 gekozen. Op plaatje 2 is de handeling die het lexicale werkwoord uitdrukt het duidelijkst afgebeeld. Dit is een mogelijke verklaring voor het feit dat er zo vaak voor plaatje 2 gekozen werd. Dat zij toch af en toe voor plaatje 1 of 3 kozen, kan ermee te maken hebben dat zij begrepen dat dit door de proefleider van hen verwacht werd, of dat zij toch bepaalde uitingen niet als tegenwoordige tijd interpreteerden, maar dat dit niet consequent genoeg in bepaalde condities voorkwam, waardoor het geen significant effect opleverde.

Er zijn acht kinderen bij wie er wel een significant verschil tussen condities is gevonden. Bij zeven van de acht kinderen leek controleconditie 4 van één of meer andere condities te verschillen. De post hoc-vergelijkingen waren niet bij al deze kinderen significant door de strenge correctie die is toegepast (zie tabel 4.25) en omdat conditie 4 slechts vier items bevatte.

Slechts drie kinderen (Y_{AN} , Y_{AS} en S_{TS}) maakten onderscheid tussen conditie 1 en één of meer andere condities. Zij interpreteerden conditie 1 duidelijk vaker als toekomstige tijd dan de andere condities. Bij Y_{AN} heeft naast het type constructie ook het type werkwoord mogelijk invloed gehad op haar keuze. Bij werkwoorden van het type III was het onderscheid tussen de constructies het duidelijkst zichtbaar. Zij koos in dit blok bij 14 van de 15 items voor het correcte antwoord.

Kinderen lijken de voltooid deelwoordconstructie in een vroeger stadium van de andere condities te onderscheiden dan de constructie met Gaat+INF. Er is slechts één kind (Y_{AS}) die wel conditie 1 onderscheidt, maar conditie 4 niet. Het feit dat er maar drie kinderen zijn die de constructie Gaat+INF regelmatig als toekomstige tijd interpreteren, betekent dat 'gaat' in de stimuluszinnen voor de andere kinderen betekenisloos is. Zij kiezen voor het plaatje dat past bij de meest neutrale conditie, het finiete lexicale werkwoord. Ook de drie kinderen bij wie Gaat+INF wel significant verschilt van één of meer andere condities, kiezen toch nog regelmatig voor plaatje 2 bij het horen van de toekomstige tijd. Deze bevindingen lijken goed aan te sluiten bij de structurele benadering met betrekking tot dummies die in hoofdstuk 2.5 is beschreven.

Het is opvallend dat er bij geen van de kinderen een significant verschil is gevonden tussen conditie 2 en één of meer andere condities. De ongrammaticale constructie Is+INF werd door alle kinderen zonder verdere vragen of opmerkingen geaccepteerd en werd net als de 'neutrale' finiete vorm geïnterpreteerd als tegenwoordige tijd.

Er lijken geen duidelijke verschillen te zijn tussen de TD-groep en de SLI-groep. Aangezien de kinderen met SLI slechts één jaar ouder waren, was de hypothese dat zij meer moeite met de taak zouden hebben dan de TD-kinderen. Ook de moedertaal van de kinderen lijkt geen duidelijke invloed te hebben gehad op hun prestaties bij deze taak.

Er lijkt, zoals ook verwacht werd, wel een leeftijdseffect zichtbaar, met name wanneer gekeken wordt naar het kunnen onderscheiden van conditie 1. Alleen sommige oudere kinderen binnen beide groepen interpreteerden Gaat+INF als toekomstige tijd en alleen het oudste kind van elke groep kon zowel conditie 1 als conditie 4 onderscheiden.

Het type werkwoord lijkt bij drie van de zich normaal ontwikkelende kinderen (H_{AN} , O_{TN} , Y_{AN}) enige invloed te hebben gehad op hun keuze, maar dit uit zich bij elk op een andere manier. Bij alle andere kinderen waren er geen aanwijzingen dat het type werkwoord invloed gehad zou kunnen hebben op hun keuze, in tegenstelling tot de hypothese die hierover werd gesteld. Om betrouwbaarder te kunnen onderzoeken wat de mogelijke invloed is van het type werkwoord, zouden de verschillende typen random over de blokken moeten worden verdeeld.

Hoofdstuk 5: Resultaten Taalproductie

5.1 Inleiding

Bij de productietaak werden kinderen aangemoedigd om steeds bij elk plaatje te vertellen wat er gebeurt en om daarbij telkens het doelwerkwoord te gebruiken (voor een uitgebreidere beschrijving van de taak, zie hoofdstuk 3). Niet alle kinderen gebruikten bij alle drie de plaatjes het doelwerkwoord. Bij een item met als doelwerkwoord 'eten', zei een kind bijvoorbeeld:

1. Zeehond gaat die vis kapot maken
2. Zeehond eet die vis
3. Zeehond is blij

Vaak werden er bij de plaatjes meerdere uitingen uitgelokt. Alleen de 'beste' uiting bij elk plaatje werd geanalyseerd. In hoofdstuk 3 staat beschreven welke criteria er gebruikt zijn om deze uitingen te selecteren. Het kwam regelmatig voor dat een kind ook na herhaalde instructie het doelwerkwoord op geen enkele manier gebruikte bij een plaatje. Dit was het vaakst het geval bij plaatje 3 (PERF) en ook zeer regelmatig bij plaatje 1 (FUT) (zie tabel 5.1). Hierbij moet worden vermeld dat de onderzoekers de kinderen bij plaatje 2 (PRES) steeds het meest gestimuleerd hebben om het doelwerkwoord te gebruiken. Dit kan hebben bijgedragen aan het feit dat het doelwerkwoord bij plaatje twee veel vaker gebruikt werd.

Omdat de kinderen bij plaatje 2 het doelwerkwoord het meest gebruikten, is er eerst geïnventariseerd welke zinsconstructies er gebruikt werden om deze middelste plaatjes te beschrijven. Daarna is per kind beschreven hoe het kind de verschillen tussen de plaatjes uitdrukt. Dit kan zijn door verschillende zinsconstructies te gebruiken of met behulp van lexicale strategieën. Aan het eind van dit hoofdstuk staan de verschillende strategieën per kind samengevat in een overzichtstabel.

5.2 Resultaten betreffende de zinsconstructies in de tegenwoordige tijd

Bij de vijf kinderen binnen de TD-groep werd het doelwerkwoord 11 tot 14 keer van de 16 keer gebruikt. De reden dat geen van deze kinderen bij alle 16 items het doelwerkwoord gebruikt, is dat bijna alle kinderen moeite bleken te hebben met specifieke items. De twee werkwoorden met partikel ('oplopen' en 'omkijken') werden door bijna alle kinderen zonder partikel geproduceerd, waardoor een ander werkwoord dan het doelwerkwoord ontstond. Het werkwoord 'krijgen' kostte de kinderen ook veel moeite. Veel kinderen zeiden 'geven' in plaats van 'krijgen', ook na herhaalde instructie.

De twee jongste kinderen gebruikten bijna uitsluitend een vorm van gaan+INF bij plaatje 2. Eén kind had een uitgesproken voorkeur voor de finiete vorm van het lexicale werkwoord. De twee oudste meisjes lieten een meer gevarieerd patroon zien.

Ook in de SLI-groep wordt bij plaatje 2 het doelwerkwoord het meest gebruikt (11-16x). Bij zeven van de 17 kinderen wordt (bijna) uitsluitend de constructie gaat+INF gebruikt. De meeste van deze kinderen zijn jonger dan 6;6 jaar. Bij vijf van de 17 kinderen wordt (bijna uitsluitend) een finiete vorm van het lexicale werkwoord gebruikt. Dit zijn bijna allemaal kinderen ouder dan 6;6 jaar. C_{BS} , het jongste kind uit deze groep, gebruikt bijna uitsluitend de constructie is+INF. De overige vier kinderen

laten een gevarieerder beeld zien. Zij gebruiken het frequentst de finiete vorm van het lexicale werkwoord, maar er komen ook nog regelmatig andere constructies voor, zoals RI's, de stamvorm van het lexicale werkwoord, een vorm van gaan+INF en is+INF.

Tabel 5.1: Aantal keren dat het doelwerkwoord is gebruikt per kind en per plaatje. Op enkele uitzonderingen na wordt bij plaatje 2 het doelwerkwoord steeds het meest gebruikt, gevolgd door plaatje 1. Bij plaatje 3 komt het doelwerkwoord het minst vaak voor.

	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)
TD; Vierjarigen			
S_{BN}	10	13	11
H_{AN}	12	13	6
TD; Vijfjarigen			
O_{TN}	5	13	0
N_{AN}	9	12	9
Y_{AN}	9	14	9
SLI; Vijfjarigen			
C_{BS}^*	3*	13	3*
H_{TS}^*	2*	12	2*
D_{AS}	9	12	3
SLI; Zesjarigen			
Y_{TS}	12	11	6
R_{TS}	7	14	5
T_{TS}	12	14	8
A_{BS}	4	14	4
M_{TS}	8	15	3
L_{BS}	10	15	5
A_{TS}	12	14	3
E_{TS}	2	15	3
Y_{AS}	15	14	14
F_{TS}	6	13	6
A_{AS}	10	16	7
D_{BS}	4	14	4
I_{BS}	9	14	8
S_{TS}	14	14	13

* Deze kinderen hebben de taak niet voltooid. Na enkele items is steeds alleen nog bij plaatje 2 om een beschrijving gevraagd, omdat de taak anders te frustrerend zou zijn.

5.3 Resultaten betreffende de verschillen tussen plaatjes; TD (4;0-5;11jr).

S_{BN} (jongen, 4;2 jr.)

Deze jongen maakt geen significant verschil in gebruik van constructies bij de verschillende plaatjes (Fisher's Exact Test; $p=.222$) (zie tabel 5.2).

Tabel 5.2: S_{BN} . Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Constr. RI	1	0	0	1
Gaat+INF	9	11	11	31
Modaal+INF	0	2	0	2
Totaal	10	13	11	34

Typerende voorbeelden van uitingen van S_{BN} zijn:

(a) *Springen*

1. Gaat springen
2. Gaat springen met z'n slee
3. Gaat hoog springen

(b) *Plassen*

1. Gaat plassen
2. Hij gaat plassen
3. Gaat plassen

(c) *Zitten*

1. Gaat zitten
2. Gaat zitten op die zee (= zeehond)
3. Gaat staan.

Bij voorbeeld (a) blijft de zinsconstructie en het lexicale werkwoord in alle condities gelijk, maar verschillen de zinnen wel doordat er aanvullende informatie wordt gegeven. Bij (b) is er geen enkel verschil tussen de uitingen bij de verschillende plaatjes. Bij (c) wordt bij het derde plaatje een ander lexicaal werkwoord gebruikt dan het doelwerkwoord. Ook hier blijft de constructie gelijk.

S_{BN} gebruikt bijna uitsluitend gaat+INF in alle condities (31/34). Verder komt modaal+INF twee keer voor bij plaatje 2. Bij de werkwoorden 'krijgen' en 'omkijken' werd het doelwerkwoord in geen van de condities gebruikt. Wanneer het doelwerkwoord niet werd gebruikt, werd er meestal een ander lexicaal werkwoord gebruikt in dezelfde constructie: gaat+INF. S_{BN} maakt erg weinig onderscheid tussen de drie plaatjes. Soms wordt er bij één van de plaatjes extra informatie toegevoegd (dit gebeurt niet altijd bij hetzelfde plaatje), maar het lexicale werkwoord en de constructie blijven meestal gelijk en er worden geen woorden gebruikt die toekomstige tijd of een afgeronde gebeurtenis kunnen uitdrukken.

H_{AN} (meisje, 4;7jr.)

Dit meisje maakt geen significant verschil in gebruik van constructies bij de verschillende plaatjes (Fisher's Exact Test; $p=.563$) (zie tabel 5.3).

Tabel 5.3: H_{AN} . Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditioes			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Constr. Fin. lex. ww.	4	2	2	8
Gaat+INF	8	11	4	23
Totaal	12	13	6	31

Typerende voorbeelden van uitingen van H_{AN} zijn:

(a) *Liggen*

1. Hier gaat niet liggen
2. Hier gaat ie liggen
3. Hier gaat huilen

(b) *Springen*

1. Eerst gaat ie niet springen
2. Nu gaat ie springen
3. En nu gaat ie schaatsen

(c) *Slapen*

1. Daar gaat ie wel slapen
2. Pingu slaapt
3. Pingu slaapt niet

Bij voorbeeld (a) en (b) is duidelijk te zien dat dit kind bij plaatje 1 een ontkenning gebruikt om aan te geven dat wat er bij plaatje 2 gebeurt, bij plaatje 1 (nog) niet gebeurt. Bij plaatje 3 kiest zij een ander werkwoord om het plaatje mee te beschrijven. In voorbeeld (b) wordt ook duidelijk dat het kind tijdsaanduidingen (eerst, nu) gebruikt om de opeenvolging in gebeurtenissen duidelijker uit te kunnen drukken. In voorbeeld (c) verschillen de constructies bij plaatje 1 en 2. Er wordt hier een ontkenning gebruikt om het onderscheid tussen plaatje 2 en 3 te maken.

Dit kind gebruikt het vaakst de constructie gaat+INF. In de andere gevallen gebruikt zij een finiete vorm van het lexicale werkwoord. De finiete vorm werd het vaakst gebruikt bij werkwoorden van het type 1. De verschillen in type constructie tussen de condities zijn niet significant. Bij plaatje 1 en 2 gebruikt het kind meestal het doelwerkwoord, maar bij plaatje 3 slechts in 6 van de 16 gevallen. De werkwoorden met een partikel worden in geen van de condities gerealiseerd. Bij plaatje 3 wordt vaak niet de afgeronde actie benoemd, maar wordt met een ander lexicaal werkwoord de daaropvolgende actie benoemd. Verder gebruikt dit kind zowel ontkenning als tijdsaanduidingen (eerst, nu, niet meer) om de verschillen tussen de plaatjes duidelijk te maken.

O_{TN} (jongen, 5;1 jr.)

Deze jongen maakt geen significant verschil in gebruik van constructies bij de verschillende plaatjes (Fisher's Exact Test; $p=.099$) (zie tabel 5.4).

Tabel 5.4: O_{TN} . Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Constr. RI	1	0	0	1
Fin. lex. ww.	2	11	0	13
Is+INF	0	1	0	1
Gaat+INF	1	1	0	2
Overig	1	0	0	1
Totaal	5	13	0	18

Typerende voorbeelden van uitingen van O_{TN} zijn:

(a) *Eten*

1. Zeehond niet eet
2. Zeehond vis eet
3. Is op vis

(b) *Huilen*

1. Hij ga huilen
2. Hij huilt
3. Nu hij beter worden

(c) *Plassen*

1. Nou hij drinkt
2. Dan plast
3. Hij was dan lopen

In voorbeeld (a) wordt ontkenning gebruikt om het verschil tussen de eerste twee plaatjes aan te duiden. Voorbeeld (b) is het enige item waarin dit kind onderscheid maakt tussen twee plaatjes door een verschillende zinsconstructie te gebruiken en waar hij wel hetzelfde werkwoord gebruikt. De uiting 'hij ga huilen' uit voorbeeld (b), is een vorm van 'gaan' met een infinitief en is dus gecodeerd als Gaat+INF (zie tabel 3.5 in hoofdstuk 3). De tijdsaanduiding 'nu' wordt gebruikt om de volgorde uit te drukken. In voorbeeld (c) is een door dit kind veelgebruikte strategie te zien, waar bij elk plaatje een ander werkwoord wordt gebruikt om het verloop van het verhaal te beschrijven. Zowel bij plaatje 1 als 2 wordt meestal gekozen voor de finiete vorm. De woorden 'nou' en 'dan' geven de volgorde van de gebeurtenissen aan.

Dit kind gebruikt meestal de finiete vorm van het doelwerkwoord om plaatje 2 te beschrijven en gebruikt het doelwerkwoord niet of nauwelijks bij het beschrijven van de andere plaatjes. Zoals ook te zien is in de voorbeelden, gebruikt dit kind bij plaatje 3 in plaats van het doelwerkwoord vaak een constructie met een vorm van 'zijn' (of worden) die een nieuwe actie of staat uitdrukt. Wanneer er geen uiting met het doelwerkwoord bij een plaatje was, maakte dit kind vooral constructies met een ander lexicaal werkwoord, soms in combinatie met een tijdsaanduiding om de volgorde van de gebeurtenissen duidelijk te maken. Zoals ook te zien is in de voorbeelden, gebruikt dit kind bij

plaatje 3 in plaats van het doelwerkwoord ook regelmatig een constructie met een vorm van 'zijn' (of worden) die een nieuwe actie of staat uitdrukt.

N_{AN} (meisje, 5;1 jr.)

Dit meisje maakt geen significant verschil in gebruik van constructies bij de verschillende plaatjes (Fisher's Exact Test; $p=.357$) (zie tabel 5.5).

Tabel 5.5: *N_{AN}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord*

		Conditie			Totaal
		Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Constr.	RI	2	1	0	3
	Fin. lex. ww.	0	2	2	4
	Is+INF	0	0	2	2
	Gaat+INF	6	7	5	18
	Volt.dw.	0	1	0	1
	Modaal+INF	0	1	0	1
	Overig	1	0	0	1
Totaal		9	12	9	30

Typerende voorbeelden van uitingen van *N_{AN}* zijn:

(a) *Vallen*

1. Gaat hij niet vallen
2. Gaat ook vallen
3. Hij is al valt

(b) *Maken*

1. Daar ook niet maken
2. Hij heeft oog gemaakt deze
3. Gaat hij nog niet maken

(c) *Zitten*

1. Gaat e ook zitten opt
2. Gaat hij zitten
3. Daar is niet

In voorbeeld (a) is bij het derde plaatje een constructie gebruikt die erg lijkt op een voltooid deelwoord, zeker omdat het woord 'al' erbij wordt gebruikt. In voorbeeld (b) is ook te zien dat het kind al af en toe voltooid deelwoorden maakt. Het gebruik van 'ook' en 'nog niet' wordt niet correct toegepast, maar lijkt wel een poging om onderscheid te maken tussen de plaatjes. Het gebruik van 'daar', ook te zien in voorbeeld (c) en de inversie worden uitgelokt door de vraag van de onderzoeker, die regelmatig vraagt: 'En hier?'.

Dit kind heeft 'gaat+INF' als favoriete strategie voor alle drie de condities. Er komen nog enkele RI's voor en de finiete vorm van het lexicale werkwoord komt voor in conditie 2 en 3. Alleen in conditie 3

komt 'is+INF' voor (2x), wat een poging tot voltooid deelwoord zou kunnen zijn. In alle condities wordt het doelwerkwoord in meer dan de helft van de uitingen gebruikt. Wanneer het doelwerkwoord niet wordt gebruikt, wordt er vaak (vooral bij plaatje 1 en 3) een ander hoofdwerkwoord gebruikt. Ook kwamen er regelmatig zinnen zonder werkwoord voor. Het werkwoord 'krijgen' en de werkwoorden met partikel werden niet gerealiseerd. Het type werkwoord lijkt geen invloed te hebben op de uiting van het kind.

Y_{AN} (meisje, 5;10 jr.)

Dit meisje maakt geen significant verschil in gebruik van constructies bij de verschillende plaatjes (Fisher's Exact Test; $p=.327$) (zie tabel 5.6).

Tabel 5.6: *Y_{AN}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord*

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Fin. lex. ww.	4	10	2	16
Gaat+INF	3	4	1	8
Volt.dw.	0	0	1	1
Modaal+INF	1	0	0	1
Overig	1	0	5	6
Totaal	9	14	9	32

Typerende voorbeelden van uitingen van Y_{AN} zijn:

(a) Huilen

1. Ging net niet huilen
2. De zeehond die hilde
3. Toen ging hij stoppen met huilen

(b) Glijden

1. Hij loopte daar naartoe
2. Hij ging glijden
3. Toen was ie klaar met glijden

(c) Maken

1. Eerst deed hij wat pakken
2. Hij maakte een pop
3. Maakte hij de pop klaar

In voorbeeld (a) wordt drie keer het doelwerkwoord gebruikt. Bij plaatje 1 wordt een vorm van gaan+INF als constructie gekozen in combinatie met een lexicaal middel (net niet). Voor plaatje 2 is een finiete vorm gebruikt en voor plaatje 3 een lexicaal middel (stoppen met). In voorbeeld (b) is te zien dat de finiete vorm niet uitsluitend bij plaatje 2 wordt gebruikt en ga+INF niet alleen bij plaatje 1. Om toch de opeenvolging van gebeurtenissen goed uit te kunnen drukken, wordt een ander lexicaal werkwoord gebruikt (lopen) voor plaatje 1. Bij plaatje 3 is er wederom een lexicaal middel

(klaar met) gebruikt. Voorbeeld (c) is de enige uiting waar het kind een constructie met doet+INF maakt. Het uitdrukken van een afgeronde gebeurtenis (plaatje 3) gebeurt door gebruik van het woord 'klaar'. In tabel 5.6 is te zien dat dit meisje bij plaatje 3 vijf keer een constructie maakt die in de categorie 'overig' valt. Dit zijn de uitingen waarin een lexicaal middel is gebruikt om voltooid aspect mee uit te drukken (zoals in de drie voorbeelden te zien is). Het kind gebruikt slechts één keer een voltooid deelwoord constructie.

Dit kind vertelt bijna alles in de verleden tijd. De meest gebruikte constructies zijn de finiete vorm en Ging+INF. De gebruikte constructies verschillen niet significant per plaatje. Het kind gebruikt veel verschillende lexicale middelen (ontkenning, tijdsaanduidingen, ander lexicaal werkwoord, woorden die het voltooid aspect uitdrukken) effectief om de opeenvolging van gebeurtenissen uit de filmpjes uit te drukken.

5.4 Resultaten betreffende de verschillen tussen plaatjes; SLI (5;0-6;11jr)

C_{BS} (jongen, 5;0 jr.)

Deze jongen maakt geen significant verschil in gebruik van constructies bij de verschillende plaatjes (Fisher's Exact Test; $p=.151$) (zie tabel 5.7). Hij heeft deze taak niet kunnen afmaken omdat dit te moeilijk en te frustrerend was. Na 3 items is besloten alleen het tweede plaatje nog te laten beschrijven.

Tabel 5.7: *C_{BS}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord*

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
RI	1	1	2	4
Is+INF	2	11	1	14
Modaal+INF	0	1	0	1
Totaal	3	13	3	19

Typerende voorbeelden van uitingen van C_{BS} zijn:

(a) Dichtdoen

1. Dan e deur dichtdoen
2. Papa is deur dicht
3. Papa deur op slot doen

(b) Geven

1. Zeehond is e geven pinguïn
2. Is geven e pinguïn die ding
3. Zeehond geven pinguïn is nu klaar

- (c) *Springen*
1. Is springen
 2. Pinguïn is springen
 3. Is springen

Bij voorbeeld (a) wordt bij plaatje 1 en 3 een RI gebruikt en bij plaatje twee een constructie met 'is', waarbij van het doelwerkwoord alleen het partikel wordt gebruikt. Bij voorbeeld (b) wordt zowel bij plaatje 1 als 2 is+INF gebruikt. Bij plaatje 2 wordt het direct object toegevoegd. Bij plaatje 3 wordt een RI gebruikt, gevold door 'is nu klaar' om zo toch het voltooid aspect uit te drukken. In voorbeeld (c) wordt bij elk plaatje dezelfde uiting met de constructie is+INF gebruikt. Er wordt dus geen verschil in tijd en aspect uitgedrukt. Verder is het gebruik van 'e' in de voorbeelden opvallend, maar dit wordt verder buiten beschouwing gelaten.

Het kind heeft bij bijna elke uiting het doelwerkwoord gebruikt en heeft een sterke voorkeur voor de constructie 'is+INF'. Ook komen er meerdere RI's voor en een heel enkele keer een uiting met ga+INF en moet+INF. Het kind is in beperkte mate in staat om verschillen in tijd en aspect uit te drukken met een lexicaal middel (is nu klaar).

H_{TS} (meisje, 5;4 jr.)

Dit meisje heeft alleen ga+INF gebruikt en maakt geen onderscheid tussen de plaatjes (zie tabel 5.8). Zij heeft deze taak niet kunnen afmaken, omdat dit te moeilijk en te frustrerend was. Na zes items is besloten alleen het tweede plaatje nog te laten beschrijven.

Tabel 5.8: H_{TS}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Gaat+INF	2	12	2	16
Totaal	2	12	2	16

Typerende voorbeelden van uitingen van H_{TS} zijn:

- (a) *Eten*
1. Ga opeten
 2. Ga opeten
 3. Ga staan
- (b) *Vallen*
1. Ga vallen
 2. Ga vallen
 3. Ga op sneeuw vallen
- (c) *Staan*
1. Ga kijken
 2. Ga zo
 3. Ga na huis

Dit kind gebruikt bij elke uiting de stamvorm van 'gaan'. Meestal gebruikt ze dit in combinatie met een lexicaal werkwoord, maar soms ook als enige werkwoord in de uiting. Bij voorbeeld (a) en (b) drukt het kind geen verschil uit tussen plaatje 1 en 2. In voorbeeld (b) wordt het derde plaatje beschreven door extra informatie toe te voegen (op sneeuw) en in voorbeeld (a) wordt er een ander lexicaal werkwoord dan het doelwerkwoord gebruikt. In voorbeeld (c) wordt duidelijk dat het kind niet altijd het doelwerkwoord gebruikt, zelfs al gebruikt ze hetzelfde woord in voorbeeld (a) wel spontaan. Bij plaatje 2 en 3 is 'ga' het enige werkwoord in de zin.

Dit kind gebruikt één constructie voor al haar uitingen die een lexicaal werkwoord bevatten: Ga+INF. Ze drukt niet altijd de verschillen in tijd en aspect tussen de plaatjes uit. Wanneer ze dit wel doet, gebruikt ze een ander lexicaal werkwoord of voegt ze extra informatie toe die niet direct gerelateerd is aan tijd of aspect.

D_{AS} (meisje, 5;8 jr.)

Dit meisje maakt wel onderscheid in het gebruik van zinsconstructies tussen condities (Fisher's Exact Test; $p=.001$) (zie tabel 5.9). Een post hoc analyse met Bonferroni-correctie wijst uit dat er bij D_{AS} significante verschillen zijn tussen plaatje 3 en de andere condities (Fisher's Exact Test: plaatje 1 versus 3; $p=.005$ en plaatje 2 versus 3; $p=.009$). Zoals te zien in tabel 5.9 kiest D_{AS} bij plaatje 3 nooit voor Gaat+INF.

Tabel 5.9: D_{AS}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
RI	0	1	0	1
Fin. lex. ww.	0	2	0	2
Gaat+INF	9	9	0	18
Volt dw.	0	0	1	1
Overig	0	0	2	2
Totaal	9	12	3	24

Typerende voorbeelden van uitingen van D_{AS} zijn:

(a) Geven

1. De zeehond ging met de pinguïn van die stok geven
2. De zeehond van pinguïn nog steeds geven
3. De zeehond is aardig tegen hem

(b) Maken

1. Pingu gingde net hem maken
2. Gingde hij maak
3. Pingu is klaar met maken

(c) *Plassen*

1. De Pinga gingde alle drinken opeten
2. Hij ga plassen!
3. Toen de pinguïn heb hij geplast

In voorbeeld (a) wordt bij het eerste plaatje *ging+INF* gebruikt. De tweede uiting is een RI, waaraan ‘nog steeds’ is toegevoegd om aan te geven dat de actie nog voortduurt. In de derde uiting ontbreekt het doelwerkwoord en wordt een koppelwerkwoordconstructie gebruikt om het verhaal mee af te sluiten. In voorbeeld (b) wordt bij het eerste en tweede plaatje een dubbele verleden tijd (*gingde*) toegepast, bij het tweede plaatje in combinatie met de stam van het lexicale werkwoord in plaats van de infinitief die je hier zou verwachten. Het derde plaatje heeft de constructie ‘is klaar met+INF’. Het voltooid aspect wordt dus met een lexicaal middel uitgedrukt. In voorbeeld (c) worden bij plaatje 1 en 2 twee verschillende vormen van *gaan+INF* gebruikt en bij plaatje 3 is een voltooid deelwoordconstructie.

Het doelwerkwoord wordt door dit kind bij plaatje 2 bijna altijd gebruikt, bij plaatje 1 in meer dan de helft van de gevallen en bij plaatje 3 bijna niet. Het kind vertelt vooral in verleden tijd. De meest voorkomende constructie is een vorm van *gaan+INF*. Er is een significant verschil in constructies tussen plaatje 1 en 3 en tussen plaatje 2 en 3. Bij de plaatjes 1 en 2 wordt vooral vaak gebruik gemaakt van verschillende vormen van *gaan+INF*. Bij plaatje 3 worden verschillende strategieën toegepast. Vaak wordt er een ander lexicaal werkwoord gebruikt of een koppelwerkwoordconstructie. Soms maakt het kind een voltooid deelwoordconstructie of gebruikt het een lexicaal middel om uit te drukken dat de actie voltooid is. De uitingen van dit kind zijn soms moeilijk te interpreteren omdat de woordvolgorde vaak afwijkend is en voorzetsels niet altijd correct gebruikt worden. De leeftijd van het kind en de korte periode dat het kind Nederlands taalaanbod heeft ontvangen kunnen hier een rol bij spelen.

Y_{TS} (jongen, 6;0 jr.)

Deze jongen maakt geen significant verschil in gebruik van constructies bij de verschillende plaatjes (Fisher’s Exact Test; $p=.832$) (zie tabel 5.10).

Tabel 5.10: *Y_{TS}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord*

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
RI	3	4	2	9
Stam	0	1	0	1
Fin. lex. ww.	7	6	4	17
Overig	2	0	0	2
Totaal	12	11	6	29

Typerende voorbeelden van uitingen van Y_{TS} zijn:

(a) *Huilen*

1. Huilt niet
2. Huilt wel
3. Huilt niet

(b) *Plassen*

1. Plast nie alvast
2. Plast nu
3. Plast

(c) *Maken*

1. Nieuwe maken
2. Maak neus
3. Stok pakken

Bij voorbeeld (a) wordt er alleen duidelijk of een actie op dat moment gaande is of niet. Of een actie nog moet beginnen of al is afgerond wordt hier niet uitgedrukt. In voorbeeld (b) worden 'nie alvast' en 'nu' gebruikt om de opeenvolging van gebeurtenissen uit te drukken. Bij plaatje 3 wordt niet aangegeven dat de actie al voltooid is. Zowel in voorbeeld (a) als in (b) wordt alleen gebruik gemaakt van de finiete vorm van het lexicale doelwerkwoord. In voorbeeld (c) worden RI's en een stamvorm gebruikt. Bij het derde plaatje wordt een ander lexicaal werkwoord dan het doelwerkwoord gebruikt om een nieuwe actie te beschrijven. Het kind is niet in staat om het voltooid aspect uit te drukken en gebruikt daarom een nieuw werkwoord om het plaatje te beschrijven.

Dit kind gebruikt vooral de finiete vorm van het lexicale werkwoord. Ook komen er veel RI's voor. Het kind gebruikt geen hulpwerkwoorden en spreekt in zeer korte zinnen. Bij plaatje 1 en 2 wordt meestal het doelwerkwoord gebruikt, bij plaatje 3 vaak een ander werkwoord. Het uitdrukken van toekomstige tijd gebeurt met lexicale middelen zoals 'alvast' en 'bijna'. Voltooid aspect wordt niet uitgedrukt.

R_{TS} (jongen, 6;0 jr.)

R_{TS} maakt wel onderscheid in het gebruik van zinsconstructies tussen condities (Fisher's Exact Test; $p=.003$) (zie tabel 5.11). Een post hoc-analyse met Bonferroni-correctie wijst uit dat er bij R_{TS} significante verschillen zijn tussen plaatje 3 en de andere condities (Fisher's Exact Test: plaatje 1 versus 3; $p=.001$ en plaatje 2 versus 3; $p=.006$). Zoals te zien in tabel X kiest dit kind bij plaatje 3 veel minder vaak voor Gaat+INF.

Tabel 5.11: R_{TS} . Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
RI	0	1	2	3
Gaat+INF	7	13	1	21
Overig	0	0	2	2
Totaal	7	14	5	26

Typerende voorbeelden van uitingen van R_{TS} zijn:

(a) *Eten*

1. Ga openmaken
2. Zeehond ga eten
3. Da ga klaar eten

(b) *Huilen*

1. Ga huilen
2. Ga huilen
3. Ga huilen blij

(c) *Dichtdoen*

1. Ga niet mee
2. Mama ga deur dichtdoen
3. Hij slot

Bij voorbeeld (a) wordt bij elk plaatje ga+INF gebruikt. Het eerste plaatje wordt uitgedrukt met een ander werkwoord dan het doelwerkwoord. Het tweede en het derde plaatje bevatten wel het werkwoord 'eten'. Het onderscheid tussen de plaatjes wordt gemaakt door 'da' toe te voegen (het is niet helemaal duidelijk of 'daar' of 'dan' wordt bedoeld) en door middel van het woord 'klaar'. In voorbeeld (b) wordt geen onderscheid gemaakt tussen de eerste twee plaatjes. Het derde plaatje heeft 'blij' als toevoeging, waaruit indirect zou kunnen worden opgemaakt dat het huilen afgelopen is. In voorbeeld (c) wordt het doelwerkwoord alleen bij het tweede plaatje gebruikt. De andere uitingen bevatten geen lexicaal werkwoord.

Bij plaatje 2 werd bijna altijd het doelwerkwoord gebruikt, terwijl dit bij de plaatjes 1 en 3 in minder dan de helft van de gevallen gebruikt werd. Het kind gebruikt bijna uitsluitend ga+INF of gaat+INF. De verdeling van type constructies bij plaatje 3 is significant anders in vergelijking met plaatje 1 en met plaatje 2. Er worden in verhouding minder ga+INF constructies gebruikt bij het derde plaatje en meer andere constructies, zoals RI's. Dit kind drukt verschillen tussen de plaatjes niet altijd uit. Als hij dit wel doet, gebeurt dat meestal door een ander lexicaal werkwoord te gebruiken bij het eerste en laatste plaatje of door een lexicaal middel zoals 'klaar' toe te voegen. Wanneer zo'n woord is toegevoegd, krijgt de uiting een opvallende woordvolgorde (zie voorbeelden).

T_{TS} (jongen, 6;1 jr.)

Ook T_{TS} maakt significant onderscheid in het gebruik van zinsconstructies tussen condities (Fisher's Exact Test; $p=.007$) (zie tabel 5.12). Een post hoc analyse met Bonferroni-correctie wijst uit dat er bij hem significante verschillen zijn tussen plaatje 3 en plaatje 1 (Fisher's Exact Test; $p=.000$). De vergelijking plaatje 2 versus plaatje 3 is na correctie net niet significant (Fisher's Exact Test; $p=.017$).

Tabel 5.12: T_{TS} . Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Fin.lex.ww.	2	1	0	3
Gaat+INF	10	13	4	27
Volt.dw.	0	0	3	3
Overig	0	0	1	1
Totaal	12	14	8	34

Typerende voorbeelden van uitingen van T_{TS} zijn:

(a) *Dichtdoen*

1. De pinguïn ga nog nie die dichtdoen
2. De pinguïn ga de deur dichtdoen
3. De pinguïn heb heelmaal dichtgedaan

(b) *Huilen*

1. De zeehond heel klein beetje huilt
2. De zeehond huilt
3. De zeehond blij

(c) *Oplopen/klimmen*

1. Pingu ga nie lopen
2. Pingu ga lopen in de trap
3. Pingu ga nie lopen

Bij voorbeeld (a) gebruikt het kind 'nog nie' om uit te drukken dat de actie nog moet beginnen en zo het verschil aan te duiden tussen plaatje 1 en 2. De constructie blijf verder gelijk. Bij plaatje 3 wordt een voltooid deelwoordconstructie gebruikt. In voorbeeld (b) hebben plaatje 1 en 2 weer dezelfde constructie, maar nu wordt de finiete vorm van het doelwerkwoord gebruikt. 'Heel klein beetje' zorgt voor een nuanceverschil. Uiting 3 bevat geen werkwoord en beschrijft niet de actie die voltooid is, maar de daaropvolgende actie/staat. In voorbeeld (c) wordt ontkenning gebruikt, maar slaagt het kind er niet in om onderscheid te maken tussen een nog niet begonnen actie en een al voltooide actie.

Dit kind heeft de stamvorm van gaan + INF als favoriete constructie, vooral bij plaatje 1 en 2. Bij plaatje 3 komt naast deze constructie ook het voltooid deelwoord voor. De finiete vorm van het lexicaal doelwerkwoord komt ook enkele malen voor, maar alleen bij plaatje 1 en 2. Om onderscheid

te kunnen maken tussen plaatje 1 en 2, maakt het kind bij plaatje 1 gebruik van ontkenning en woorden zoals 'nog (niet)', 'heel klein beetje' en 'straks'. Ook maakt het onderscheid door bij het tweede plaatje extra informatie te geven (door bijvoorbeeld een object of plaatsbepaling toe te voegen). Een andere manier om één plaatje van de andere twee te onderscheiden is het gebruiken van een ander lexicaal werkwoord dan het doelwerkwoord. Dit gebeurt het meest bij plaatje 3. Er is ook een aantal items waarin het kind niet bij elk plaatje een verschil uitdrukt, zoals in voorbeeld c.

A_{BS} (jongen, 6;4 jr.)

Deze jongen maakt geen significant verschil in gebruik van constructies bij de verschillende plaatjes (Fisher's Exact Test; $p=.058$) (zie tabel 5.13).

Tabel 5.13: A_{BS}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Stam	0	1	0	1
Fin.lex.ww.	0	2	1	3
Gaat+INF	3	11	1	15
Volt.dw.	0	0	2	2
Modaal+INF	1	0	0	1
Totaal	4	14	4	22

Typerende voorbeelden van uitingen van A_{BS} zijn:

(a) *Huilen*

1. Zeehond had pijn aan zijn arm
2. Toen ging die huilen
3. Maar toen was ie weer normaal

(b) *Maken*

1. Hij pakt eerst klei
2. Toen maakt ie zijn ogen
3. Pingu pak een stok

(c) *Plassen*

1. Toen ging die bijna plassen
2. Toen ging ie plassen
3. Had geplast

Bij voorbeeld (a) gebruikt het kind alleen bij plaatje 2 het doelwerkwoord in de constructie ging+INF. In voorbeeld (b) wordt steeds een finiete vorm gebruikt. 'Eerst' en 'toen' worden gebruikt om de chronologie van het verhaal te beschrijven. In voorbeeld (c) drukt het kind toekomstige tijd uit door het gebruik van 'bijna' en voltooid tijd door middel van een voltooid deelwoordconstructie. In dit voorbeeld wordt het doelwerkwoord bij elk plaatje gebruikt.

Dit kind gebruikt bij plaatje 2 bijna altijd het doelwerkwoord. Bij de andere plaatjes is dat elk slechts 4 keer. De meest gebruikte constructie is een vorm van gaan+INF. Omdat het kind deze vorm ook gebruikt wanneer een actie op dat moment al bezig is (plaatje 2), moet het kind bij plaatje 1 iets extra doen om de twee te onderscheiden. Het toevoegen van 'bijna' of 'eerst' en vooral het gebruiken van een ander werkwoord dan het doelwerkwoord zijn de strategieën van dit kind. Om het derde plaatje te beschrijven gebruikt het kind soms de voltooid deelwoordconstructie, maar meestal gebruikt het kind een ander lexicaal werkwoord of een koppelwerkwoordconstructie die de volgende actie of staat uitdrukt.

M_{TS} (Jongen, 6;6 jr.)

Ook M_{TS} maakt geen significant verschil in gebruik van constructies bij de verschillende plaatjes (Fisher's Exact Test; p=.115) (zie tabel 5.14).

Tabel 5.14: M_{TS}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditioes			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Gaat+INF	8	15	2	25
Overig	0	0	1	1
Totaal	8	15	3	26

Typerende voorbeelden van uitingen van M_{TS} zijn:

(a) *Eten*

1. Zeehond gaat eten
2. Zeehond gaat ook dat eten
3. Zeehond wordt blij nog een keer

(b) *Springen*

1. Pingu gaat eerst springen
2. En dan gaat ie heelmaal springen
3. En dan gaat ie weer daar blijven

(c) *Maken*

1. Eerst gaat Pingu een bolletje doen
2. Pingu gaat maken
3. Pingu is nu klaar met maken

In voorbeeld (a) en (b) is duidelijk dat bij plaatje 1 en 2 dezelfde constructie wordt gebruikt. Door extra toevoegingen 'ook dat', 'dan helemaal', wordt toch een verschil tussen de plaatjes uitgedrukt. Bij het derde plaatje van beide voorbeelden wordt het doelwerkwoord niet gebruikt. Het kind kan de voltooiing van de actie nog niet uitdrukken, maar geeft wel wat er op die actie volgt. In voorbeeld (c) gebruikt het kind bij het derde plaatje een lexicaal middel om uit te drukken dat de actie voltooid is.

Dit kind gebruikt het doelwerkwoord bijna altijd bij plaatje 2, minder vaak bij plaatje 1 en zelden bij plaatje 3. In alle condities is 'gaat+INF' de meest gebruikte of zelfs enige constructie van het kind. Het verschil in tijd en aspect is dus niet van invloed op de zinsconstructie van het kind. Dit kind drukt verschillen in tijd en aspect uit door gebruik te maken van woorden zoals: Eerst, nu, dan, nog, helemaal. Verder gebruikt het andere lexicale werkwoorden en constructies met een koppelwerkwoord. Eén keer (zie voorbeeld c.) gebruikt het kind de constructie 'is klaar met +INF' bij plaatje 3. Voltwoord deelwoorden en finiete lexicale werkwoorden komen niet voor.

L_{BS} (meisje, 6;6 jr.)

Dit meisje maakt geen significant verschil in gebruik van constructies bij de verschillende plaatjes (Fisher's Exact Test; $p=.136$) (zie tabel 5.15).

Tabel 5.15: *L_{BS}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord*

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Stam	0	1	0	1
Fin.lex.ww.	3	10	3	16
Gaat+INF	5	4	1	10
Modaal+INF	2	0	0	2
Overig	0	0	1	1
Totaal	10	15	5	30

Typerende voorbeelden van uitingen van *L_{BS}* zijn:

(a) Geven

1. Zeehond gaat hem het geven
2. Die geeft ie die hengel aan Pingu
3. Dan zegt ie: 'Dankjewel Zeehond'

(b) Liggen

1. 'Ik zal even hier liggen'
2. Pingu ligt op die kleine bedje
3. Hier gaat hij eruit

(c) Krijgen

1. Pingu krijgt een cadeautje
2. Hij krijgt een cadeau
3. Hij krijgt die hoed

In voorbeeld (a) en (b) wordt bij plaatje 1 een hulpwerkwoord gebruikt en bij plaatje 2 de finiete vorm van het doelwerkwoord. Bij plaatje 3 wordt in beide voorbeelden een strategie toegepast waarbij het doelwerkwoord niet wordt gebruikt, maar waardoor toch duidelijk wordt dat de actie is afgerond. Voorbeeld (c) laat zien dat het kind niet altijd een strategie gebruikt om verschillen tussen de plaatjes effectief uit te drukken. Tussen plaatje 1 en 2 wordt geen onderscheid gemaakt en bij alle

plaatjes wordt dezelfde constructie gebruikt. Plaatje 3 bevat nieuwe informatie die impliceert dat de situatie iets veranderd is. Het verschil wordt echter niet expliciet uitgedrukt.

Dit kind heeft bij plaatje 2 bijna altijd het doelwerkwoord gebruikt, bij plaatje 1 ook zeer regelmatig en bij plaatje 3 in minder dan de helft van de gevallen. Meestal gebruikte het kind een finiete vorm van het lexicale werkwoord, maar ook de constructie 'gaat+INF' kwam veel voor. Hoewel er geen significant verschil is gevonden tussen de plaatjes, lijkt het kind verhoudingsgewijs net iets vaker voor 'gaat+INF' te kiezen bij plaatje 1 en iets vaker voor een finiete vorm bij plaatje 2. Bij plaatje 3 wordt meestal een nieuwe actie of staat uitgedrukt zonder het doelwerkwoord nog te gebruiken. Dit kind gebruikt opvallend vaak directe rede en wisselt regelmatig van vertelperspectief. Woorden zoals: 'dan', 'nog', 'hier', 'toen' en 'bijna' worden soms gebruikt om de opeenvolging van gebeurtenissen uit te drukken.

A_{TS} (meisje, 6;7 jr.)

Ook A_{TS} maakt geen significant verschil in gebruik van constructies bij de verschillende plaatjes (Fisher's Exact Test; p=.217) (zie tabel 5.16).

Tabel 5.16: A_{TS}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
RI	1	0	0	1
Stam	0	1	0	1
Fin.lex.ww.	7	12	2	21
Gaat+INF	1	0	0	1
Volt.dw.	0	0	1	1
Overig	3	1	0	4
Totaal	12	14	3	29

Typerende voorbeelden van uitingen van A_{TS} zijn:

(a) *Staan*

1. Pingu gaat staan
2. Pingu is aan het staan
3. Pingu is klaar

(b) *Huilen*

1. Zeehond huult bijna
2. Zeehond huult
3. Zeehond is nu blij

(c) *Geven*

1. Zeehond geeft de hengel
2. Zeehond geeft de hengel
3. Zeehond heb al gegeeef

Bij voorbeeld (a) maakt het kind onderscheid tussen plaatje 1 en 2 door een andere constructie te gebruiken. Beide constructies ('gaat+INF' en 'is aan het +INF') komen in dit sample niet vaker voor. Bij plaatje 3 wordt zowel bij voorbeeld (a) als voorbeeld (b) een koppelwerkwoordconstructie gebruikt. Dit kind gebruikt deze strategie vaker om een voltooide actie uit te drukken. Voorbeeld (c) laat zien dat dit kind niet altijd onderscheid tussen de plaatjes 1 en 2 maakt en dat de voltooid deelwoordconstructie in ontwikkeling is, al is voorbeeld (c) het enige item waar het kind deze constructie toepast.

Dit kind gebruikt meestal de finiete vorm van een lexicale werkwoord en bij plaatje 1 en 2 gebruikt het kind ook bijna altijd het doelwerkwoord. Bij plaatje 3 wordt het doelwerkwoord zelden gebruikt. Regelmatig wordt er dan een koppelwerkwoordconstructie gebruikt of de finiete vorm van een ander lexicaal werkwoord. Om plaatje 1 en 2 van elkaar te onderscheiden voegt het kind bij plaatje 1 soms 'bijna' toe. Dit gebeurt echter niet consequent. Hoewel het kind laat zien meerdere zinsconstructies en lexicale strategieën te kunnen gebruiken, worden deze nog weinig toegepast.

E_{TS} (jongen, 6;8 jr.)

E_{TS} maakt geen significant verschil in gebruik van constructies bij de verschillende plaatjes (Fisher's Exact Test; $p=.718$) (zie tabel 5.17).

Tabel 5.17: *E_{TS}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord*

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Fin.lex.ww.	0	1	0	1
Is+INF	0	0	1	1
Gaat+INF	2	12	2	16
Volt.dw.	0	1	0	1
Overig	0	1	0	1
Totaal	2	15	3	20

Typerende voorbeelden van uitingen van *E_{TS}* zijn:

(a) *Maken*

1. Hij ging de klei op de grond gooien
2. Toen ging die een gezicht maken
3. Dat ging die een stok maken

(b) *Liggen*

1. Ging die naar op de bed
2. Toen ging die liggen
3. Dan was die eraf

(c) *Geven*

1. De zeehond heeft een vishengel
2. Dan geeft ie hem aan Pingu
3. Dan zei die dankjewel

Dit kind heeft sterk de voorkeur om bij alle plaatjes dezelfde zinsconstructie te blijven gebruiken. Bij voorbeeld (a) is dit ging+INF en bij voorbeeld (c) is dit steeds een finiete vorm. Om toch de verschillen en de opeenvolging van plaatjes uit te kunnen drukken gebruikt het kind andere lexicale werkwoorden of, zoals bij plaatje 3 van voorbeeld (a), gebruikt het een ander direct object. Bij voorbeeld (b) is te zien dat er bij de plaatjes 1 en 3 helemaal geen lexicaal werkwoord wordt uitgedrukt.

Dit kind gebruikt bijna altijd een vorm van gaan+INF om de plaatjes te beschrijven. Er wordt vooral in de verleden tijd verteld. Als het kind bij één plaatje met een bepaalde constructie is begonnen, gebruikt het die constructie vaak ook bij de andere twee plaatjes. Het doelwerkwoord wordt bij plaatje 2 in 15 van de 16 gevallen gebruikt. Bij de andere plaatjes wordt het doelwerkwoord zelden gebruikt. Ook na instructie en oefenen lukt het E_{TS} niet om het doelwerkwoord bij plaatje 1 en 3 te gebruiken. Om verschillen tussen de plaatjes uit te drukken wordt dus vooral gebruik gemaakt van verschillende lexicale werkwoorden, het toevoegen van extra informatie door bijvoorbeeld een ander object te benoemen en de opeenvolging te benadrukken door het gebruiken van woorden zoals 'toen' en 'dan'.

Y_{AS} (jongen, 6;9 jr.)

Y_{AS} maakt significant onderscheid in het gebruik van zinsconstructies tussen condities (Fisher's Exact Test; $p=.000$) (zie tabel 5.18). Een post hoc analyse met Bonferroni-correctie wijst uit dat er bij hem significante verschillen zijn tussen plaatje 1 en 2 (Fisher's Exact Test; $p=.000$), tussen 1 en 3 (Fisher's Exact Test; $p=.000$) en tussen 2 en 3 (Fisher's Exact Test; $p=.000$). Hij heeft bij elk plaatje een andere favoriete zinsconstructie, zoals te zien is in onderstaande tabel.

Tabel 5.18: Y_{AS} . Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Stam	0	2	0	2
Fin.lex.ww.	2	9	0	11
Gaat+INF	13	2	0	15
Volt.dw.	0	0	14	14
Overig	0	1	0	1
Totaal	15	14	14	43

Typerende voorbeelden van uitingen van Y_{AS} zijn:

(a) *Liggen*

1. Pingu gaat liggen
2. Pingu ligt
3. Pingu heeft geligd

(b) *Geven*

1. De zeehond gaat geven
2. De zeehond geeft die
3. De zeehond heeft gegeefd

(c) *Vallen*

1. Pingu valt bijna
2. Pingu gaat vallen
3. Pingu heeft gevald

Bij voorbeeld (a) en (b) gebruikt het kind gaat+INF bij plaatje 1, een finiete vorm van het doelwerkwoord bij plaatje 2 en een voltooid deelwoordconstructie bij plaatje 3. Het kind drukt tijd en aspect dus uit door verschillende passende constructies te kiezen. Voorbeeld (c) is één van de weinige gevallen waarin het kind gaat+INF gebruikt voor plaatje 2. Om toch onderscheid te maken tussen plaatje 1 en 2 gebruikt het kind 'bijna' om uit te drukken dat de actie bij plaatje 1 nog niet begonnen is (plaatje 2 werd steeds als eerst beschreven). Wat verder opvalt is dat het kind korte zinnen maakt en weinig extra informatie geeft. Hij lijkt zich goed op de opdracht te moeten concentreren. Bij het ditransitieve werkwoord uit voorbeeld (b) wordt het direct object niet steeds benoemd. Onregelmatige voltooid deelwoorden worden als regelmatige voltooid deelwoorden vervoegd.

Dit kind gebruikt in bijna alle gevallen het doelwerkwoord en de soorten zinsconstructies verschillen significant per plaatje. Bij plaatje 1 wordt bijna altijd gaat+INF gebruikt, bij plaatje 2 wordt in de meeste gevallen een finiete vorm van het lexicale werkwoord gebruikt en bij plaatje 3 wordt altijd een voltooid deelwoordconstructie gebruikt. Dit kind weet goed dat hij toekomstige tijd en voltooid aspect effectief uit kan drukken door een passende constructie te gebruiken. Af en toe gebruikt het kind gaat+INF bij plaatje 2 of een finiete vorm bij plaatje 1. Dan drukt het kind de verschillen tussen de plaatjes uit met een lexicaal middel (zoals 'bijna' in voorbeeld (c)).

F_{TS} (*meisje, 6;9 jr.*)

F_{TS} maakt geen significant verschil in gebruik van constructies bij de verschillende plaatjes (Fisher's Exact Test; $p=.122$) (zie tabel 5.19).

Tabel 5.19: F_{TS} . Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditioes			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
RI	2	1	2	5
Stam	1	1	0	2
Fin.lex.ww.	1	8	2	11
Is+INF	0	3	0	3
Gaat+INF	1	0	1	2
Modaal+INF	1	0	1	2
Totaal	6	13	6	25

Typerende voorbeelden van uitingen van F_{TS} zijn:

(a) *Krijgen*

1. Pingu krijg een cadeautje
2. Pingu krijg een muts
3. Pingu heeft een muts

(b) *Glijden*

1. Glijden
2. Dan is glij, whoeh
3. Glijden

(c) *Oplopen/klimmen*

1. Pinga trap
2. Heel snel na huis
3. Hij is boven

In voorbeeld (a) is te zien dat dit kind zowel een stamvorm als een finiete vorm gebruikt. Om verschil te maken tussen plaatje 1 en 2 wordt het object veranderd, maar blijft de constructie en het lexicale werkwoord gelijk. Het verschil tussen plaatje 2 en 3 is dat er een ander werkwoord gekozen is, terwijl de rest van de zin gelijk blijft. In voorbeeld (b) wordt bij plaatje 2 is+INF gebruikt. Deze constructie wordt door dit kind alleen gebruikt bij de middelste plaatjes, als de actie op dat moment bezig is. De uitingen bij plaatje 1 en 3 zijn identieke RI's. Het kind maakt hier dus geen onderscheid tussen toekomstige tijd en voltooide tijd (aspect). Verder is bij voorbeeld (b) te zien dat 'dan' wordt gebruikt om een chronologische volgorde uit te drukken. Voorbeeld (c) laat zien dat dit kind het lexicale werkwoord ook vaak weglaat en het plaatje op een andere manier beschrijft.

De finiete vorm van het lexicale werkwoord komt bij dit kind het meest voor, vooral bij plaatje 2, maar ook in de andere condities. Verder gebruikt ze nog vrij veel RI's. Constructie Is+INF komt drie keer voor bij plaatje 2 en niet bij de andere plaatjes. Bij plaatje 2 wordt meestal het doelwerkwoord gebruikt, maar bij de andere plaatjes wordt het doelwerkwoord in minder dan de helft van de gevallen gebruikt. Dit kind gebruikt soms dezelfde uiting voor twee verschillende plaatjes. Als het

kind wel een verschil uitdrukt, dan doet ze dit meestal door een ander lexicaal werkwoord te gebruiken of zonder een (lexicaal) werkwoord te gebruiken. Ze beschrijft de plaatjes op haar eigen manier en gebruikt geen vaste structuur.

A_{AS} (*jongen, 6;10 jr.*)

A_{AS} maakt wel onderscheid in het gebruik van zinsconstructies tussen condities (Fisher's Exact Test; $p=.000$) (zie tabel 5.20). Een post hoc analyse met Bonferroni-correctie wijst uit dat er bij A_{AS} significante verschillen zijn tussen plaatje 2 en 3 (Fisher's Exact Test; $p=.001$). De verschillen tussen plaatje 1 en 3 waren na de Bonferroni-correctie niet significant (Fisher's Exact Test; $p=.023$). Zoals te zien in tabel 5.20 kiest dit kind bij plaatje 3 veel minder vaak voor Fin.lex.ww. en gebruikt hij daar vooral voor de voltooid deelwoordconstructie.

Tabel 5.20: A_{AS}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
RI	0	1	0	1
Fin.lex.ww.	5	13	1	19
Gaat+INF	2	2	2	6
Volt dw.	0	0	4	4
Overig	3	0	0	3
Totaal	10	16	7	33

Typerende voorbeelden van uitingen van A_{AS} zijn:

(a) *Plassen*

- 1 Daar plaste ze nog niet
- 2 Hier plast ze
- 3 Zij hebt al geplast

(b) *Huilen*

1. Hij begint met huilen
2. De zeehond huult
3. Hij lacht

(c) *Zitten*

1. Pingu gaat duwen
2. Pingu zit op de zeehond
3. En toen waren ze klaar

In voorbeeld (a) wordt bij plaatje 1 en 2 een finiete vorm van het doelwerkwoord gebruikt. Bij plaatje 1 wordt 'nog niet' gebruikt om toekomstige tijd uit te drukken. Bij plaatje 3 wordt een voltooid deelwoordconstructie gebruikt in combinatie met 'al'. In voorbeeld (b) wordt bij plaatje 1 'begint met+INF' gebruikt als lexicaal middel om toekomstige tijd uit te drukken. Bij plaatje drie wordt de volgende actie beschreven die impliceert dat de vorige actie is afgelopen. Er wordt geen expliciet

verband gelegd tussen de twee plaatjes. In voorbeeld (c) wordt het doelwerkwoord alleen gebruikt bij plaatje 2 en wordt er bij plaatje 3 een koppelwerkwoordconstructie met 'klaar' gebruikt om aan te geven dat de actie van plaatje 2 voltooid is. 'Toen' wordt gebruikt om de opeenvolging van plaatjes/gebeurtenissen te verduidelijken.

Dit kind gebruikt bij plaatje 2 altijd het doelwerkwoord, bij plaatje 1 gebruikt het kind het 10 keer en bij plaatje 3 maar zeven keer. De meest gebruikte constructie van dit kind is een finiete vorm van het lexicale werkwoord. Deze constructie komt vooral bij plaatje 1 en 2 voor (bij plaatje 1 vooral met een vorm van ontkenning erbij). De constructie gaat+INF komt bij alle plaatjes een paar keer voor en bij plaatje 3 wordt de voltooid deelwoordconstructie vier keer gebruikt. Er worden vooral lexicale middelen gebruikt om onderscheid te maken tussen de eerste twee plaatjes. Bij het beschrijven van het derde plaatje wordt tevens gebruik gemaakt van koppelwerkwoordconstructies, voltooid deelwoordconstructies en de keuze van andere lexicale werkwoorden.

D_{BS} (meisje, 6;10 jr.)

D_{BS} maakt ook onderscheid in het gebruik van zinsconstructies tussen condities (Fisher's Exact Test; $p=.011$) (zie tabel 5.21). Een post hoc analyse met Bonferroni-correctie wijst uit dat er bij D_{BS} significante verschillen zijn tussen plaatje 2 en 3 (Fisher's Exact Test; $p=.010$).

Tabel 5.21: *D_{BS}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord*

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Fin.lex.ww.	2	12	1	15
Gaat+INF	2	2	0	4
Volt.dw.	0	0	2	2
Overig	0	0	1	1
Totaal	4	14	4	22

Typerende voorbeelden van uitingen van D_{BS} zijn:

(a) *Slapen*

1. Pingu gaapt
2. Pingu slaapt
3. Pingu schrikt

(b) *Vallen*

1. Pingu zit
2. Pingu valt
3. Pingu heb gevallen

(c) *Eten*

1. Zeehond gaat die vis kapot maken
2. Zeehond eet de vis
3. Zeehond is blij

In voorbeeld (a) is te zien dat de uitingen van dit kind over het algemeen erg kort zijn. Bij elk plaatje wordt een ander finiet werkwoord gebruikt. Het kind benoemt de plaatjes correct, maar verbindt de gebeurtenissen niet aan elkaar en geeft niet meer informatie dan strikt noodzakelijk. In voorbeeld (b) is dat ook het geval, maar hier wordt bij plaatje 3 ook het doelwerkwoord gebruikt in een voltooid deelwoordconstructie. In voorbeeld (c) wordt het doelwerkwoord weer alleen gebruikt bij plaatje 2. Wel wordt er bij dit item meer informatie gegeven (het object wordt benoemd) en gebruikt het kind verschillende constructies die passend zijn voor de condities: Gaat+INF bij plaatje 1 en een finiet lexicaal werkwoord bij plaatje 2. Bij plaatje 3 wordt een koppelwerkwoordconstructie gebruikt die qua inhoud passend is bij het plaatje.

Dit kind gebruikt bij plaatje 2 bijna altijd het doelwerkwoord, maar bij de andere plaatjes meestal niet. De finiete vorm van een lexicaal werkwoord is de constructie die het meest wordt gebruikt. Verder komen bij plaatje 1 en 2 constructies met een vorm van 'gaan+INF' voor en bij plaatje 3 het voltooid deelwoord. Plaatje 2 en 3 verschillen significant van elkaar wat betreft de constructies die bij de plaatjes worden gebruikt. Wanneer het kind bij plaatje 1 niet het doelwerkwoord gebruikt, gebruikt het meestal of de finiete vorm van een ander werkwoord of een constructie met gaat+INF. Bij plaatje 3 wordt in zulke gevallen een finiete vorm, gaat+INF of een koppelwerkwoordconstructie met adjectief gebruikt.

I_{BS} (meisje, 6;11 jr.)

I_{BS} maakt onderscheid in het gebruik van zinsconstructies tussen condities (Fisher's Exact Test; p=.001) (zie tabel 5.22). Een post hoc analyse met Bonferroni-correctie wijst uit dat er bij haar significante verschillen zijn tussen plaatje 1 en 2 (Fisher's Exact Test; p=.013) en tussen 2 en 3 (Fisher's Exact Test; p=.001).

Tabel 5.22: *I_{BS}. Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord*

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Stam	0	2	1	3
Fin.lex.ww.	1	6	1	8
Gaat+INF	2	6	0	8
Volt.dw.	1	0	4	5
Modaal+INF	2	0	0	2
Overig	3	0	2	5
Totaal	9	14	8	31

Typerende voorbeelden van uitingen van I_{BS} zijn:

(a) *Huilen*

1. De zeehond huilde nog niet
2. De zeehond huilt
3. En zeehond is weer beter

(b) *Omkijken*

1. De zeehond heb niet gekijkt
2. De zeehond gaat omkijken
3. De zeehond heeft ook gekeken

(c) *Eten*

1. De zeehond wil vis eten
2. De zeehond gaat eten
3. De zeehond is klaar met eten

In voorbeeld (a) gebruikt het kind bij plaatje 1 en 2 een finiete vorm van het doelwerkwoord en gebruikt het 'nog niet' bij plaatje 1 om aan te geven dat de actie daar nog niet begonnen is. Bij plaatje 3 wordt het doelwerkwoord niet gebruikt, maar wordt door de koppelwerkwoordconstructie toch duidelijk dat de actie voltooid moet zijn. In voorbeeld (b) gebruikt het kind een voltooid deelwoordconstructie in combinatie met ontkenning bij plaatje 1. Bij plaatje 3 wordt ook een voltooid deelwoord gebruikt. Alleen bij het middelste plaatje wordt het doelwerkwoord met het partikel gebruikt in een 'gaat+INF'-constructie. In deze constructie hoeft het partikel niet van het werkwoord gescheiden te worden. Bij voorbeeld (c) gebruikt het kind een modaal hulpwerkwoord+INF om de toekomstige tijd uit te drukken en onderscheid te maken met plaatje 2, waar 'gaat+INF' gebruikt werd. Bij plaatje 3 wordt een lexicaal middel 'is klaar met+INF' gebruikt om het voltooid aspect uit te drukken.

Dit kind gebruikt zowel de constructie 'gaat+INF' als de finiete vorm van het lexicale werkwoord regelmatig, vooral bij plaatje 2. Bij plaatje 3 wordt in ongeveer de helft van de gevallen een voltooid deelwoordconstructie gebruikt. Het doelwerkwoord wordt het vaakst gebruikt bij plaatje 2, maar ook bij de andere plaatjes wordt het in tenminste de helft van de gevallen gebruikt. Er is een significant verschil in type constructie tussen plaatje 1 en 2 en tussen 2 en 3. Conditie 1 en 3 verschillen niet significant van elkaar. Dit kind drukt verschillen in tijd en aspect op verschillende manieren uit. Ondanks het feit dat het kind in de tegenwoordige tijd zowel 'gaat+INF' als een finiete vorm van het lexicale werkwoord gebruikt, zijn de strategieën van het kind om onderscheid te maken tussen de plaatjes over het algemeen zeer effectief.

S_{TS} (meisje 6;11 jr.)

S_{TS} maakt significant onderscheid in het gebruik van zinsconstructies tussen condities (Fisher's Exact Test; $p=.000$) (zie tabel 5.23). Een post hoc analyse met Bonferroni-correctie wijst uit dat er bij haar significante verschillen zijn tussen plaatje 1 en 2 (Fisher's Exact Test; $p=.001$), tussen 1 en 3 (Fisher's Exact Test; $p=.016$) en tussen 2 en 3 (Fisher's Exact Test; $p=.014$).

Tabel 5.23: S_{TS} . Aantal keren dat een constructie bij een plaatje is gebruikt in combinatie met het doelwerkwoord

	Conditie			Totaal
	Plaatje 1 (FUT)	Plaatje 2 (PRES)	Plaatje 3 (PERF)	
Fin.lex.ww.	4	13	6	23
Gaat+INF	9	1	2	12
Volt.dw.	0	0	4	4
Overig	1	0	1	2
Totaal	14	14	13	41

Typerende voorbeelden van uitingen van S_{TS} zijn:

(a) *Plassen*

1. Pinga gaat bijna plassen
2. Pinga plast
3. Pinga heeft geplast

(b) *Eten*

1. De zeehond eet bijna
2. De zeehond eet
3. De zeehond eet niet

(c) *Dichtdoen*

1. De pinguïn gaat bijna de deur dichtdoen
2. De pinguïn gaatte de deur dichtdoen
3. De pinguïn heeft al de deur dicht

In voorbeeld (a) is duidelijk dat dit kind bij elk plaatje een andere, passende constructie gebruikt. In voorbeeld (b) is dit niet het geval. Bij alle plaatjes wordt de finiete vorm gebruikt, maar door het gebruik van ‘bijna’ en ‘niet’ drukt het kind toch de verschillen uit. Voorbeeld (c) laat zien dat de constructie met een vorm van gaan+INF soms ook gebruikt wordt bij plaatje 2. Doordat bij plaatje 1 ‘bijna’ wordt gebruikt drukt het kind hier toch een verschil uit. Bij het derde plaatje ontbreekt het lexicaal werkwoord en wordt alleen het partikel genoemd.

Dit kind gebruikt bijna altijd het doelwerkwoord en gebruikt significant verschillende constructies per conditie. De finiete vorm wordt het meest gebruikt bij plaatje 2, maar komt ook voor bij de andere plaatjes in combinatie met een woord dat aangeeft dat de handeling nog moet beginnen of op dat moment niet (meer) bezig is. Gaat+INF wordt vooral gebruikt bij het eerste plaatje. Het voltooid deelwoord wordt vier keer gebruikt bij plaatje 3 en lijkt dus nog in ontwikkeling te zijn. De werkwoorden met een partikel worden zonder partikel gerealiseerd.

5.5 Samenvatting

In onderstaande tabellen zijn de resultaten van de taalproductietaak samengevat. De kinderen zijn gerangschikt op ontwikkelingsgroep (Normaal of SLI) en op leeftijd (van jong naar oud). In tabel 5.24 staan de gegevens over de morfo-syntaxis en tabel 5.25 staan vooral andere strategieën die kinderen

gebruikten om verschillen in tijd en aspect te proberen uit te drukken. Een plusteken in een kolom over 'effect' geeft aan dat er een significant effect is. Een plusminus betekent dat er in de algemene Fisher's Exact Test een significant verschil tussen condities werd gevonden, maar dat verschillen tussen de in de kolom genoemde conditie en één of meer andere condities in de post hoc vergelijking (na Bonferroni-correctie) niet significant bleken te zijn. Toch zijn er in die gevallen vaak wel aanwijzingen dat een kind soms onderscheid maakt en dat een bepaalde vaardigheid dus wel in ontwikkeling is. Een plus in een kolom over 'favoriete' constructies betekent dat het kind in verreweg de meeste gevallen voor die constructie kiest en dat niet alleen in één bepaalde conditie doet. +/- geeft aan dat de verschillen minder duidelijk waren. Een plusteken in de kolom Volt. dw. of in één van de kolommen in tabel 5.25 betekent dat een bepaalde strategie tenminste drie keer voorkwam. Een +/- geeft aan dat een strategie één of twee keer werd gebruikt. De kolom 'Twee dezelfde uitingen' in tabel 5.25 laat zien welke kinderen drie keer of vaker geen enkele strategie gebruikten om verschillen tussen condities uit te drukken, maar bij twee plaatjes precies dezelfde uiting produceerden.

In Appendix III staan de effecten die per kind gevonden zijn bij de taalreceptietaak (tabel 4.25) en die van de taalproductietaak (tabel 5.24) in één overzichtstabel weergegeven.

Tabel 5.24: Het gebruik van hulpwerkwoorden, finietheid en verschillen tussen de condities

	Algemeen effect	Effect plaatje 1	Effect plaatje 3	Gaat+INF favoriet	Is+INF favoriet	Fin. lex. ww. favoriet	Volt. dw. $\geq 3x$
TD; Vierjarigen							
S_{BN}	-	-	-	+	-	-	-
H_{AN}	-	-	-	+	-	-	-
TD; Vijfjarigen							
O_{TN}	-	-	-	-	-	+	-
N_{AN}	-	-	-	+	-	-	-
Y_{AN}	-	-	-	+/-	-	+/-	-
SLI; Vijfjarigen							
C_{BS}^*	-	-	-	-	+	-	-
H_{TS}^*	-	-	-	+	-	-	-
D_{AS}	+	-	+	+	-	-	-
SLI; Zesjarigen							
Y_{TS}	-	-	-	-	-	+	-
R_{TS}	+	-	+	+	-	-	-
T_{TS}	+	-	+/-	+	-	-	+
A_{BS}	-	-	-	+	-	-	-
M_{TS}	-	-	-	+	-	-	-
L_{BS}	-	-	-	+/-	-	+	-
A_{TS}	-	-	-	-	-	+	-
E_{TS}	-	-	-	+	-	-	+
Y_{AS}	+	+	+	+	-	+/-	+
F_{TS}	+	+/-	-	-	-	+	-
A_{AS}	+	-	+	+	-	-	+
D_{BS}	+	-	+	-	-	+	-
I_{BS}	+	+	+	+/-	-	+/-	+
S_{TS}	+	+	+	+/-	-	+	+

* Deze kinderen hebben de taak niet voltooid. Na enkele items is steeds alleen nog bij plaatje 2 om een beschrijving gevraagd, omdat de taak anders te frustrerend zou zijn.

Tabel 5.25: Strategieën die gebruikt werden om verschillen tussen de condities uit te drukken

	Twee dezelfde uitingen (≥3x)	Andere constr. (≥3x)	Lexicaal middel tijd (≥3x)	Lexicaal middel aspect (≥3x)	Negatie (≥3x)	Toevoegen zinsdeel (≥3x)	Ander lexicaal werkwoord (≥3x)	Koppel-ww. + adjectief (≥3x)
TD; Vierjarigen								
S_{BN}	+	+/-	-	-	-	+	+	+/-
H_{AN}	-	+/-	+	-	+	+/-	+	-
TD; Vijfjarigen								
O_{TN}	-	+/-	+	-	+/-	+/-	+	+
N_{AN}	+	+/-	+/-	+	+	-	+/-	-
Y_{AN}	-	+/-	+	+	+	+/-	+	+/-
SLI; Vijfjarigen								
C_{BS}^*	+	-	+/-	+/-	-	-	-	-
H_{TS}^*	-	-	-	-	-	-	+/-	-
D_{AS}	-	+	+	+	-	+	+	+
SLI; Zesjarigen								
Y_{TS}	+	-	+	+	+	-	+	-
R_{TS}	+	-	+/-	+/-	-	-	+	-
T_{TS}	+	+	+	+/-	+	+/-	+	-
A_{BS}	-	+/-	+	+	-	-	+	+
M_{TS}	+	-	+	+/-	-	-	+	+
L_{BS}	-	+	+	+/-	-	+	+	+/-
A_{TS}	+	+/-	-	+	-	-	+	+
E_{TS}	-	+/-	+	-	-	+/-	+	+
Y_{AS}	-	+	-	-	-	-	-	-
F_{TS}	-	+	+	-	-	+	+	+
A_{AS}	-	+	+	+	+/-	-	+	+
D_{BS}	-	+	-	-	-	-	+	+
I_{BS}	-	+	-	+	+	+/-	+/-	-
S_{TS}	-	+	-	+	+	-	-	-

* Deze kinderen hebben de taak niet voltooid. Na enkele items is steeds alleen nog bij plaatje 2 om een beschrijving gevraagd, omdat de taak anders te frustrerend zou zijn.

5.6 Conclusie

Ten eerste viel op dat veel kinderen bij plaatje 1 en plaatje 3 het doelwerkwoord veel minder vaak gebruikten dan bij plaatje 2. Dit zou een strategie kunnen zijn om verschillen tussen de plaatjes uit te drukken, of het zou kunnen komen doordat kinderen op het eerste of derde plaatje een andere handeling zagen dan met het doelwerkwoord werd uitgedrukt en zij daardoor zijn beïnvloed.

Ten tweede valt op dat maar liefst 12 kinderen Gaat+INF als favoriete zinsconstructie hadden en dat er slechts één kind was met Is+INF als favoriet. De finiete vorm van het lexicaal werkwoord was bij acht kinderen favoriet. Bij de plaatjes 1 en 3 werd deze constructie vaak gecombineerd met een vorm van ontkenning of een lexicaal middel van aspect (bijvoorbeeld 'bijna'), om verschillen tussen de condities uit te drukken.

Er zijn 13 kinderen die geen significant onderscheid tussen condities maakten door het gebruik van andere zinsconstructies. Bij twee kinderen kon de taak niet geheel worden afgenomen en is besloten om na een aantal items alleen nog conditie 2 te laten beschrijven. Van die 13 kinderen zijn er zeven

die Gaat+INF als favoriete constructie hadden. Vier kinderen hadden de finiete vorm van het lexicale werkwoord als favoriet en één kind Is+INF. Ook is er één kind dat ongeveer even vaak gaat+INF gebruikte als de finiete vorm.

Negen kinderen maken wel een onderscheid tussen één of meer condities door het gebruik van andere zinsconstructies. Het is opvallend dat dit allemaal kinderen uit de SLI-groep zijn. Acht van deze kinderen waren zesjarigen. Van de negen kinderen bij wie een effect werd gevonden, waren er vijf die alleen conditie 3 van één of meer andere condities onderscheidden (hoewel de verschillen bij één kind na Bonferroni-correctie niet significant waren). Eén meisje leek alleen conditie 1 van de anderen te onderscheiden (hoewel er na de Bonferroni-correctie geen significant verschil was). Drie kinderen onderscheidden zowel conditie 1 als conditie 3 van andere condities. Deze kinderen waren alle drie ouder dan 6;6 jaar. Vijf van de negen kinderen die een effect lieten zien, hadden Gaat+INF als favoriete zinsconstructie, drie kinderen gebruikten vooral het finiete lexicale werkwoord en één kind gebruikte allebei ongeveer evenveel.

Verder viel op dat er in totaal slechts zes kinderen waren die drie keer of vaker een voltooid deelwoordconstructie gebruikten. Bij de meeste jonge kinderen kwam deze constructie helemaal niet voor. Het lijkt erop dat de taak voor de jongste kinderen uit beide groepen nog erg moeilijk was.

De constructie Gaat+INF komt zeer veel voor in de tegenwoordige tijd en is als dummy dus zeer productief. Bij negen kinderen is Gaat+INF in de tegenwoordige tijd de enige (of bijna de enige) constructie die in combinatie met het doelwerkwoord voorkwam. Ook zijn er veel kinderen bij wie de dummy 'gaat' regelmatig voorkwam, maar die ook andere constructies, zoals het finiete lexicale werkwoord, regelmatig gebruikten in de tegenwoordige tijd. Is+INF kwam als dummy bij slechts één kind productief voor. Een jongen met SLI met Berbers als moedertaal gebruikte deze constructie bijna uitsluitend. De hypothese dat kinderen met Turks als moedertaal vaker voor Is+INF zouden kiezen en kinderen met Marokkaans-Arabisch als moedertaal vooral Gaat+INF wordt niet bevestigd door de uitkomsten van dit onderzoek.

De hypothese dat SLI-kinderen meer dummies zouden gebruiken kan op grond van de gegevens uit deze studie ook niet worden bevestigd. Er zijn zelfs drie SLI-kinderen die Gaat+INF significant vaker gebruikten om toekomstige tijd mee uit te drukken, terwijl geen van de kinderen uit de TD-groep onderscheid maakt tussen condities. Het lijkt er dus op dat deze drie kinderen al verder zijn in de ontwikkeling van finietheid dan de anderen.

Omdat er van elk type lexicaal doelwerkwoord slechts vier items zijn aangeboden en de kinderen niet bij alle plaatjes de doelwerkwoorden gebruikten, is het niet mogelijk om te bepalen of het type werkwoord invloed heeft gehad op de mate waarin een kind dummy-constructies gebruikte. Er zijn in elk geval geen aanwijzingen gevonden dat het type lexicaal werkwoord invloed heeft gehad op het gebruik van dummies.

Omdat de meeste kinderen tijdens het vertellen geen onderscheid tussen de plaatjes maakten door te wisselen van zinsconstructie, is er ook gekeken naar lexicale strategieën die gebruikt werden om verschillen tussen de condities uit te drukken. Allereerst viel op dat acht kinderen (vooral de jongste binnen hun groep) drie keer of vaker geen enkel onderscheid tussen twee plaatjes maakten. Zij gebruikten precies dezelfde uiting om verschillende plaatjes binnen een item te beschrijven.

Behalve de kinderen die al een algemeen effect lieten zien (zie tabel 5.24) zijn er ook veel kinderen die soms de verschillen tussen plaatjes uitdrukten door verschillende zinsconstructies te gebruiken, maar niet zo consequent dat het een significant effect opleverde. Er zijn vijf kinderen die nooit verschillende zinsconstructies gebruikten om verschillen tussen plaatjes uit te drukken.

Van de lexicale strategieën worden vooral het gebruik van een ander werkwoord en het inzetten van een lexicaal middel van tijd of aspect door veel kinderen gebruikt. Negatie, het toevoegen van een zinsdeel (zoals een object) en het gebruik van een koppelwerkwoordconstructie met adjectief (bijvoorbeeld: Zeehond is blij) komen bij minder kinderen voor, maar nog steeds zeer regelmatig. Alle kinderen gebruiken meerdere strategieën door elkaar om verschillen tussen de plaatjes uit te drukken, maar per kind kunnen bepaalde strategieën overheersen. Dat een bepaalde strategie niet bij een kind wordt gevonden, hoeft niet te betekenen dat het kind niet in staat is die strategie toe te passen. Een andere strategie is soms net zo effectief.

Het gebruik van verschillende constructies, een lexicaal middel van aspect of het gebruik van een ander lexicaal werkwoord lijken de strategieën te zijn die bij deze taak het meest effectief gebruikt worden om de verschillen tussen plaatjes succesvol uit te drukken.

Hoofdstuk 6: Discussie en conclusie

In dit onderzoek is het gebruik van lege hulpwerkwoorden en de interpretatie van zinnen met hulpwerkwoorden onderzocht bij successief tweetalige kinderen. Door praktische problemen konden er minder kinderen onderzocht worden dan oorspronkelijk werd beoogd. Vijf zich normaal ontwikkelende kinderen in de leeftijd van 4;0 tot 5;11 jaar en 17 SLI-kinderen van 5;0 tot 6;11 jaar hebben uiteindelijk aan het onderzoek deelgenomen.

De centrale vraagstelling was: *'In hoeverre verschilt het gebruik van lege hulpwerkwoorden tussen successief tweetalige kinderen met en zonder specifieke taalstoornis?'* Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn zes onderzoekshypothesen opgesteld. Bij alle kinderen is zowel een receptieve als een productieve taak afgenomen. In de receptieve taak kregen de kinderen de opdracht om na het zien van een filmfragment en het horen van een zin steeds te kiezen voor één van de drie plaatjes (toekomstige tijd, tegenwoordige tijd of voltooid tijd). Bij de productieve taak moesten de kinderen na het zien van een filmfragment en drie plaatjes steeds bij elk plaatje, in een zin met het genoemde doelwerkwoord, beschrijven wat de hoofdfiguur daar doet, gaat doen, of heeft gedaan (voor een uitgebreide beschrijving van beide taken, zie Hoofdstuk 3: Methode).

6.1 Samenvatting van de belangrijkste resultaten

Receptieve taak

Bij 14 van de 22 kinderen is er geen significant verschil tussen condities gevonden. Dit betekent dat deze kinderen niet significant vaker voor een bepaald plaatje (FUT, PRES of PERF) kozen bij het horen van een bepaalde zinsconstructie (Gaat+INF, Is+INF, Fin.lex.wv. of Volt dw.).

Er zijn acht kinderen bij wie er wel een significant verschil tussen condities is gevonden. Bij zeven van de acht kinderen leek de interpretatie van zinnen met een voltooid deelwoord van één of meer andere condities te verschillen. Slechts drie kinderen maakten onderscheid tussen de constructies met Gaat+INF en één of meer andere condities. Zij interpreteerden Gaat+INF duidelijk vaker als toekomstige tijd dan de andere condities.

De ongrammaticale constructie Is+INF werd door alle kinderen zonder vragen of opmerkingen geaccepteerd en werd geïnterpreteerd als tegenwoordige tijd en sporadisch ook wel als perfectief. Deze acceptatie van ongrammaticaliteit is in overeenstemming met wat Richter en Van Hout (te verschijnen in 2013) vonden in hun onderzoek in het Duits, naar de interpretatie en acceptatie van grammaticale en ongrammaticale resultatieve zinnen, zoals: **'Die Kinder erschrecken die Katze ängstlich.'* Kinderen van zes tot negen jaar - met name de jongste kinderen - accepteerden dit soort zinnen moeiteloos en interpreteerden de ongrammaticale zinnen als resultatief.

Aangezien de kinderen met SLI slechts één jaar ouder waren dan de kinderen uit de TD-groep, was de verwachting dat zij meer moeite met de taak zouden hebben. Er lijken echter geen duidelijke verschillen te zijn tussen de TD-groep en de SLI-groep. Er lijkt wel een leeftijds- of ontwikkelingseffect zichtbaar, met name wanneer gekeken wordt naar het interpreteren van Gaat+INF als toekomstige tijd. Alleen sommige oudere kinderen binnen beide groepen waren hiertoe in staat en alleen het oudste kind van elke groep interpreteerde zowel de zinsconstructie met Gaat+INF als die met het voltooid deelwoord correct.

Productieve taak

Negen kinderen (twee uit de TD-groep en zeven SLI-kinderen) gebruikten bijna uitsluitend Gaat+INF in de tegenwoordige tijd. Slechts één kind (SLI) had Is+INF als favoriete constructie in de tegenwoordige tijd. Dit is opvallend weinig, gezien het feit dat alle kinderen de constructie Is+INF in de receptieve taak accepteerden en koppelden aan tegenwoordige tijd. Verder waren er zes kinderen (één TD en vijf SLI) die bijna uitsluitend de finiete vorm van het lexicale werkwoord gebruikten en zes kinderen (twee TD en vier SLI) die niet één duidelijke voorkeur hadden, maar een gevarieerder beeld lieten zien. Het waren vooral de jongere kinderen binnen beide groepen die de dummy-constructies als voorkeur hadden en vooral de oudere kinderen die de finiete vorm gebruikten.

Er zijn 13 kinderen die geen significant onderscheid tussen condities maakten door het gebruik van verschillende zinsconstructies. Dit houdt in dat deze kinderen bij een bepaald plaatje (FUT, PRES of PERF) niet significant vaker een bepaalde zinsconstructie (RI, Stam, Fin.lex.ww., Is+INF, Gaat+INF, Modaal+INF, Volt.dw. of Overig) gebruikten dan bij de andere plaatjes.

Negen kinderen maakten wel een significant onderscheid tussen de condities. Het is opvallend dat dit allemaal kinderen uit de SLI-groep zijn. Acht van deze kinderen waren zesjarigen. Van de negen kinderen bij wie een effect werd gevonden, waren er vijf die alleen de voltooide tijd van één of meer andere condities onderscheidden (hoewel de verschillen bij één van deze kinderen na Bonferroni-correctie niet significant waren). Eén van de kinderen leek alleen de toekomstige tijd van de andere condities te onderscheiden (hoewel er ook hier na de Bonferroni-correctie geen significant verschil was). Drie kinderen onderscheidden zowel de toekomstige tijd als de voltooide tijd van andere condities. Deze drie kinderen waren alle drie ouder dan 6;6 jaar.

Het was opvallend dat er in totaal slechts zes kinderen waren die gedurende de taak drie keer of vaker een voltooid deelwoordconstructie gebruikten. Bij de meeste jonge kinderen kwam deze constructie helemaal niet voor. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de taak voor de jongste kinderen uit beide groepen erg moeilijk was.

Ook viel op dat veel kinderen in de toekomstige tijd en de voltooide tijd het doelwerkwoord veel minder vaak gebruikten dan in de tegenwoordige tijd. In de voltooide tijd werd het lexicale doelwerkwoord het minst vaak gebruikt. Dit zou een strategie kunnen zijn om verschillen tussen de plaatjes mee uit te drukken, of het zou kunnen komen doordat kinderen op het eerste of derde plaatje een andere handeling zagen dan met het doelwerkwoord werd uitgedrukt en zij daardoor zijn beïnvloed.

Omdat de meeste kinderen tijdens het vertellen geen onderscheid tussen de plaatjes maakten door te wisselen van zinsconstructie, is er ook gekeken naar lexicale strategieën die gebruikt werden om verschillen tussen de condities uit te drukken. Alle kinderen gebruikten meerdere strategieën naast elkaar om de verschillen in tijd en aspect te beschrijven. Naast het gebruik van verschillende zinsconstructies bleken het gebruik van een lexicaal middel van aspect en het gebruik van een ander lexicaal werkwoord bij deze taak veelgebruikte en effectieve middelen om de verschillen tussen plaatjes succesvol uit te drukken.

6.2 Hypothesen

Zoals verwacht werd (zie onderzoekshypothese 1, paragraaf 2.6), komt de constructie Gaat+INF veel voor in de tegenwoordige tijd en is deze dummy-constructie dus zeer productief. Bij negen kinderen was Gaat+INF in de tegenwoordige tijd de enige - of bijna enige - constructie die in combinatie met het doelwerkwoord voorkwam. Ook zijn er veel kinderen bij wie de dummy 'gaat' regelmatig in de tegenwoordige tijd voorkwam, die ook andere constructies, zoals het finiete lexicale werkwoord, regelmatig gebruikten. Het veelvuldig voorkomen van de dummy 'gaat' is in overeenstemming met wat Zuckerman (2001), Jordens & Dimroth (2006) en Julien, Van de Craats & Van Hout (te verschijnen) in hun studies vonden bij ééntalige, zich normaal ontwikkelende kinderen.

Is+INF kwam als dummy bij slechts één kind productief voor. Dit is opvallend minder vaak dan vooraf werd verwacht op basis van Julien e.a. (te verschijnen) en in de studies over het gebruik van dummy's door tweedetaalleerders (Blom, 2005; Blom & De Korte, 2011; Van de Craats, 2009; Van de Craats & Van Hout, 2010; Verhagen, 2009), waarbij de dummy 'is' duidelijk een rol speelt bij de verwerving van finietheid. Het is niet duidelijk of er door toeval in deze groep proefpersonen zo weinig kinderen waren die 'is' als dummy productief gebruikten of dat dit een uitkomst is die representatief is voor de populaties tweetalige TD- en SLI-kinderen. Een mogelijke verklaring is dat de dummy 'is' wellicht slechts gedurende een kortere periode voorkomt in de taal van kinderen, omdat dit een ongrammaticale constructie is, die niet in de taal van volwassenen voorkomt. Kinderen zouden daarna mogelijk nog wel de dummy 'Gaat' blijven gebruiken omdat de ontwikkeling van finietheid nog niet voltooid is en de constructie Gaat+INF wel een grammaticaal correct alternatief is (ook al wordt deze constructie in het volwassen taalgebruik alleen voor toekomstige tijd gebruikt). Om te achterhalen of 'is' als dummy echt zo weinig voorkomt in de populatie tweetalige TD- en SLI-kinderen is meer onderzoek nodig op dit gebied.

In onderzoekshypothese 2 (zie paragraaf 2.6) werd verondersteld dat de ontwikkeling van taalreceptie vooraf gaat aan die van de taalproductie (op basis van literatuur van o.a. Van Kampen en Wijnen, 2000) en werd verwacht dat er kinderen zouden zijn die constructies met een hulpwerkwoord receptief al niet meer als betekenisloos interpreteren, maar zelf nog wel dummy-constructies gebruiken. Het tegengestelde zou op basis van de hypothese niet of nauwelijks voor moeten komen. Als er kinderen zijn die geen dummies meer gebruiken, maar hulpwerkwoord-constructies met 'gaat' wel (nog) als tegenwoordige tijd interpreteren, dan zou dit ingaan tegen de algemene veronderstelling betreffende de verwerving van receptieve en productieve taal.

In dit onderzoek werd bij acht kinderen op geen van beide taken een effect gevonden. Tabel 6.1 geeft een overzicht op basis van de 14 kinderen bij wie er wel in één taak of in beide taken één of meerdere effecten tussen condities werden gevonden. In deze tabel zijn de gegevens uit de overzichtstabel in Appendix III opgeteld.

Tabel 6.1: Overzicht van hoeveel kinderen op welke taak een effect lieten zien en tussen welke condities.

	Algemeen effect	Post hoc: alleen FUT vs. rest	Post hoc: alleen PERF vs. rest	Post Hoc: zowel FUT als PERF
Alleen effect taalreceptie	5	0	4 (3*)	1 (1*)
Alleen effect taalproductie	6	1 (1*)	4 (1*)	1
Zowel receptie als productie	3	1**	1 (1*)	1 (1*)
Totaal	14	2	9	3

(n*) = Het aantal kinderen van het vetgedrukte aantal binnen dezelfde cel bij wie het significantieniveau post hoc niet werd gehaald na toepassing van de Bonferroni-correctie (deze kinderen hadden een +/- in tabel 4.25 en 5.24).

** Bij dit kind werd ook een effect van PERF vs. Rest gevonden in de productieve taak, maar niet in de receptieve taak.

Van de kinderen bij wie een effect werd gevonden, zijn er vijf die de conditie 'toekomstige tijd (FUT)' onderscheidde van één of meer andere condities in één van de twee taken of in beide taken. Bij twee kinderen werd er wel een verschil gevonden tussen de conditie 'toekomstige tijd' bij de taalproductietaak, maar niet bij de taalreceptietaak. Bij één kind was het omgekeerd en werd er wel een effect gevonden bij de taalreceptie, maar niet bij de taalproductie. Bij twee andere kinderen werd op beide taken een effect tussen toekomstige tijd en één of meer andere condities gevonden.

Omdat er ongeveer evenveel kinderen zijn die alleen een (algemeen) effect laten zien op de taalreceptie, als kinderen die juist alleen een effect laten zien op de taalproductietaak, is het mogelijk dat de taken niet goed met elkaar vergeleken kunnen worden. Mogelijk doet elke taak een beroep op andere vaardigheden van het kind. Deze opvallende en onverwachte bevinding behoeft nader onderzoek, omdat de uitkomsten niet overeenkomen met de algemene veronderstelling dat taalreceptie vooraf gaat aan taalproductie.

Een ander opvallend verschil tussen de uitkomsten van de receptieve en de productieve taak betreft de dummy 'is'. In de receptieve taak wordt de constructie 'Is+INF' volledig geaccepteerd en geïnterpreteerd als tegenwoordige tijd, maar in de productieve taak wordt deze constructie slechts door één kind productief en door één kind sporadisch gebruikt. Jonge kinderen accepteren ongrammaticale uitingen blijkbaar gemakkelijk wanneer de globale inhoud van de zin overeenkomt met de context. Waarom de dummy 'is' in de taalproductie van de kinderen die in dit onderzoek zijn onderzocht zo weinig voorkomt, terwijl deze constructie in andere studies wel regelmatig werd gevonden, blijft onduidelijk. Aangezien er wel veel dummy-constructies met 'gaat' gevonden zijn, lijkt het niet aan de onderzoekstaak te wijten te zijn.

Het feit dat er meerdere kinderen (bijvoorbeeld O_{TN}, Y_{TS} en L_{BS}) zijn die veelvuldig constructies met een finiet lexicaal werkwoord maken, maar geen onderscheid maken tussen verschillende condities in de receptieve taak en de productieve taak, wijst erop dat kinderen de betekenis (tijd/aspect) nog niet correct hoeven te kunnen interpreteren om dit soort finiete constructies toch al te produceren. Dit komt overeen met de structurele theorie, zoals deze is uitgelegd en onderzocht door Julien e.a. (te verschijnen) en lijkt daarmee in tegenspraak te zijn met de functionele theorie van Jordens en Dimroth (Jordens, 1990; Jordens & Dimroth 2006) (zie paragraaf 2.5).

De hypothese dat SLI-kinderen meer dummy's zouden gebruiken omdat er met slechts één jaar in leeftijd werd gecompenseerd (zie onderzoekshypothese 3, paragraaf 2.6), kan op grond van de gegevens uit deze studie ook niet worden bevestigd. Er zijn zelfs drie SLI-kinderen die Gaat+INF significant vaker gebruikten om toekomstige tijd mee uit te drukken, terwijl geen van de kinderen uit de TD-groep dit onderscheid tussen condities al maakt. Het lijkt er dus op dat deze drie SLI-kinderen verder zijn in de ontwikkeling van finietheid dan de anderen. Omdat er bij deze studie slechts vijf zich normaal ontwikkelende kinderen betrokken waren, is het moeilijk te zeggen of de resultaten van deze kinderen representatief zijn voor de hele populatie. Er is meer onderzoek met grotere groepen proefpersonen nodig om erachter te komen of dit verschil door toeval is ontstaan en zo niet, wat een mogelijke verklaring kan zijn.

Omdat er in de productieve taak van elk type lexicaal doelwerkwoord slechts vier items zijn aangeboden, omdat de kinderen lang niet bij alle plaatjes de doelwerkwoorden gebruikten en omdat de verschillende typen werkwoorden in de receptieve taak niet gerandomiseerd zijn aangeboden, bleek het niet mogelijk te zijn om te toetsen of het type werkwoord invloed heeft gehad op de mate waarin een kind dummy-constructies gebruikte. Bij observatie van de resultaten zijn er echter geen duidelijke aanwijzingen gevonden dat het type lexicaal werkwoord invloed heeft gehad op het gebruik van dummy's. Het type werkwoord lijkt bij slechts drie van de kinderen, en alleen in de receptieve taak, mogelijk enige invloed te hebben gehad op hun keuze. Dit waren alle drie kinderen uit de TD-groep en bij elk van deze kinderen kwam dit effect op een andere manier tot uiting. Onderzoekshypothese 4, die werd gesteld op basis van eerdere resultaten van Jordens (1990) en Julien e.a. (te verschijnen), die stelt dat dummies het meest voorkomen in combinatie met transitieve werkwoorden die een actie uitdrukken en het minst bij werkwoorden die geen actie maar een cognitieve staat of zintuiglijke waarneming uitdrukken, kan op basis van de resultaten uit deze studie niet worden bevestigd.

Onderzoekshypothese 5, die stelt dat er gezien het tijdelijke karakter van dummies ook kinderen zouden moeten zijn die al verder in de ontwikkeling van finietheid zijn en dat deze kinderen minder dummy's zouden gebruiken en de constructie Gaat+INF aan toekomstige tijd zouden koppelen, kan worden bevestigd. Toch betreft het minder kinderen dan vooraf werd verwacht. Er zijn alleen in de SLI-groep twee kinderen bij wie dit in de resultaten van zowel de receptieve als de productieve taak zichtbaar is. Deze kinderen zijn 6;9 jaar of ouder. In het algemeen kan gezegd worden dat de oudere kinderen binnen beide groepen iets verder lijken te zijn in hun ontwikkeling dan de jongste kinderen en dat het gebruik van dummy's in beide groepen lang voortduurt.

Eén jongen met SLI, met Berbers als moedertaal, gebruikte bijna uitsluitend de dummy 'is'. De dummy 'gaat' wordt door Marokkaans-Arabischspreekende kinderen veel gebruikt, maar dit geldt net zo goed voor de Turks- en de Berbersspreekende kinderen. Onderzoekshypothese 5, die stelt dat kinderen met het Turks als moedertaal vaker voor Is+INF zouden kiezen en kinderen met Marokkaans-Arabisch als moedertaal vooral Gaat+INF, kan dus niet worden bevestigd aan de hand van de uitkomsten van dit onderzoek. Het lijkt erop dat het effect van de moedertaal op de keuze voor een bepaalde dummy in de tweede taal bij kinderen niet op dezelfde manier meespeelt als bij volwassen tweedetaalleerders, zoals werd aangetoond in het onderzoek van Van de Craats (2009) en Van de Craats & Van Hout (2010). Om er zeker van te kunnen zijn dat de keuze voor een bepaalde dummy niet beïnvloed wordt door de moedertaal van successief tweetalige kinderen, is nader onderzoek nodig met grotere onderzoeksgroepen.

6.3 Sterke en zwakke punten van het onderzoek

Proefpersonen

Door praktische problemen was het voor dit scriptieonderzoek helaas niet mogelijk om 20 successief tweetalige kinderen met SLI en 20 zonder SLI te laten deelnemen aan het onderzoek. Vooral de groep zich normaal ontwikkelende kinderen viel met slechts vijf kinderen veel kleiner uit. Gelukkig zijn er in de SLI-groep, waarin meer variatie werd verwacht dan in de TD-groep, toch nog 17 kinderen onderzocht. Omdat de inclusiecriteria streng waren, zijn de groepen homogeen. Doordat kinderen met verschillende taalachtergronden in het onderzoek zijn betrokken, kunnen effecten als gevolg van transfer vanuit één bepaalde moedertaal worden uitgesloten, wat de betrouwbaarheid van de gegevens vergroot. Het was vaak niet gemakkelijk te achterhalen hoeveel jaren Nederlands taalaanbod kinderen ontvangen hadden. Omdat deze gegevens bij veel scholen niet bekend waren en er niet altijd toestemming gegeven werd de ouders van betreffende kinderen hierover te benaderen, ontbraken deze gegevens bij veel kinderen en zodoende is besloten het aantal jaren Nederlands taalaanbod niet in de analyse te betrekken. In een vervolgonderzoek zou het goed zijn deze gegevens wel te verzamelen, omdat deze samen met de leeftijd van een kind veel kunnen zeggen over het taalontwikkelingsstadium waarin een kind zich volgens de verwachtingen zou moeten bevinden.

Design

Dit is één van de weinige studies op het gebied van dummies in het Nederlands waarin zowel receptieve als productieve vaardigheden van de kinderen worden onderzocht in taken die sterk op elkaar lijken, zodat de resultaten met elkaar vergeleken kunnen worden.

Doordat de kinderen onderling sterk verschilden en doordat de groepen klein waren, was het niet zinvol de groepen als geheel met elkaar te vergelijken. Elk kind is individueel geanalyseerd, zodat de grote verschillen tussen kinderen er niet voor konden zorgen dat verschillen tussen condities binnen bepaalde kinderen onzichtbaar zouden blijven.

Om na te gaan welke condities precies van elkaar verschilden werden er post hoc meerdere vergelijkingen gedaan en was het nodig een correctie voor multiële vergelijkingen toe te passen, om zo de kans dat er door toeval een significant verschil zou worden gevonden zoveel mogelijk te beperken. De Bonferroni-correctie is echter zo streng dat werkelijke effecten soms wellicht ten onrechte als niet significant worden aangemerkt. Omdat dit een verkennend onderzoek is, waarbij gevonden effecten een aanleiding voor verder onderzoek vormen, is besloten om gevonden significantieniveau's kleiner dan .05, maar groter dan de aangepaste α voorlopig als mogelijk effect te beschouwen. Wel werd het steeds vermeld wanneer verschillen na Bonferroni-correctie niet significant bleken te zijn. Onderzoek met grotere onderzoeksgroepen kunnen een scherper beeld geven.

Omdat de receptieve taak veel items bevat, is de kans klein dat een specifiek item afwijkend is en de uitkomsten ongewenst beïnvloedt. In de taak zijn zowel de constructies 'Gaaf+INF' als 'Is+INF' als stimulus opgenomen, evenals constructies met het 'neutrale' finiete lexicale werkwoord en als afleider de voltooidde deelwoordconstructie. Zo kon een zo volledig mogelijk beeld verkregen worden van de interpretatie die de kinderen aan de verschillende constructies gaven. Doordat de taak veel items bevatte, met vooraf steeds een filmfragment waarin de tijdlijn duidelijk werd, was het voor

sommige kinderen moeilijk om hun aandacht op de taak te blijven richten. Als dit door de onderzoeker werd opgemerkt, werd er gepauzeerd tussen de verschillende blokken. In de receptieve taak waren de doelantwoorden onevenwichtig verdeeld over de keuzemogelijkheden. Er waren 19 items behorend bij de toekomstige tijd, 37 items bij de tegenwoordige tijd en 4 items bij de voltooide tijd. Mogelijk heeft dit invloed gehad op het keuzepatroon van de kinderen en was het 'dummy-effect' (kiezen voor tegenwoordige tijd bij het horen van een zin met Gaat+INF) hierdoor moeilijker te herkennen. Van de constructie 'Is+INF' kon niet goed onderzocht worden of deze als dummy geïnterpreteerd werd, omdat er niet zoals bij 'Gaat+INF' een correcte interpretatie mogelijk is, die afwijkt van de - meest neutrale - tegenwoordige tijd. Het lijkt niet aannemelijk dat jonge kinderen Is+INF als tegenwoordige tijd zouden beschouwen en oudere kinderen en volwassenen deze ongrammaticale uiting zouden zien als voltooide tijd, net als constructies met Is+Volt.dw. ('Pingu is gevallen.'). Bovendien zouden bijna alle werkwoorden uit het experiment het hulpwerkwoord 'heeft' krijgen in de voltooide tijd.

Omdat de verschillende typen werkwoorden in de receptieve taak elk in één blok werden aangeboden en dus niet gerandomiseerd, was het niet goed mogelijk om te bepalen of een verschil tussen blokken veroorzaakt zou worden tussen verschillen in type werkwoord of door bijvoorbeeld een leereffect of een vermoeidheidseffect. Er zijn in dit onderzoek echter geen aanwijzingen gevonden dat het type werkwoord invloed heeft gehad op de keuze van de kinderen. Om in de toekomst beter te kunnen onderzoeken wat de mogelijke invloed van het type werkwoord is, zouden de verschillende typen lexicaal werkwoord in het vervolg in random volgorde over de blokken moeten worden verdeeld.

In de productieve taak waren de kinderen relatief vrij in het soort zin dat zij maakten om elk plaatje te beschrijven. Er werd alleen gevraagd het doelwerkwoord te gebruiken als dit in eerste instantie niet werd gedaan en de onderzoeker kon zo nodig de handelende figuur noemen, zodat het kind de zin verder kon aanvullen. Omdat de taak relatief vrij was, benadert deze het spontane taalgebruik van de kinderen. Doordat kinderen echter de vrijheid kregen alternatieve strategieën toe te passen bij het beschrijven van de plaatjes, werden er mogelijk minder vaak verschillen in zinsconstructies tussen de plaatjes gevonden. Om toch een zo goed mogelijk beeld te verkrijgen van de maximale prestaties van de kinderen, werden bij elk item alleen de uitingen gekozen die het dichtst in de buurt van de doeluiting kwamen. De fase binnen de taalontwikkeling waarin de kinderen zich bevinden wordt namelijk vooral bepaald op basis van het meest complexe waartoe een kind op dat moment in staat is (Van Kampen & Wijnen, 2000).

Ook de testleider had relatief veel vrijheid in het bepalen of een kind verder gestimuleerd kon worden nog een uiting bij een item te produceren. Hierdoor zouden de resultaten per kind enigszins kunnen verschillen. Kinderen werden echter alleen extra gestimuleerd om het doelwerkwoord te gebruiken en er werd geen feedback aan de kinderen gegeven over de gemaakte zinsconstructies. Er zijn geen aanwijzingen dat de kinderen die meer uitingen hebben geproduceerd ook werkelijk meer uitingen hadden die overeen kwamen met de doeluitingen, dus de eventuele invloed van de onderzoekers lijkt geen effect te hebben gehad op de resultaten van de kinderen.

Veel kinderen hadden moeite met specifieke items binnen de productieve taak. Dit waren de items met werkwoorden met een partikel ('omkijken' en 'oplopen') en met het werkwoord 'krijgen'. Bij een aantal kinderen was ook de betekenis van 'omkijken' en 'krijgen' niet duidelijk. Als dit onderzoek in

de toekomst herhaald wordt, is het wenselijk dat ook de jongste kinderen, met het laagste taalniveau, alle items goed begrijpen en in hun productieve taal kunnen inzetten.

6.4 Conclusie

Hoewel dit scriptieonderzoek met minder proefpersonen is uitgevoerd dan oorspronkelijk bedoeld en sommige onderzoekshypothesen niet goed getoetst konden worden, levert dit onderzoek toch interessante resultaten op, zoals het weinig voorkomen van de dummy 'is' in de productieve taak, het feit dat de kinderen die op de productieve taak een effect tussen condities lieten zien niet per se ook een effect op de receptieve taak lieten zien (en omgekeerd) en de verrassende uitkomst dat een deel van SLI-kinderen verder lijkt te zijn in de ontwikkeling van finietheid dan de zich normaal ontwikkelende kinderen. Ook laat dit onderzoek zien op hoeveel manieren kinderen een onderscheid weten te maken maken in het beschrijven van verschillen in tijd en aspect. Wanneer zij een bepaalde constructie nog niet beheersten, zetten zij allerlei verschillende (lexicale) middelen in om die verschillen toch adequaat uit te drukken. Wanneer de resultaten uit dit onderzoek in de nabije toekomst vergeleken zullen worden met die van de andere doelgroepen van het promotieonderzoek waar dit scriptieonderzoek bij aansluit, worden bepaalde patronen wellicht nog duidelijker.

Het gebruik van dummy-constructies in het Nederlands is een onderwerp waar nog niet veel over bekend is en waar dus nog veel onderzoek naar gedaan kan worden. Met name met betrekking tot de groep tweetalige SLI-kinderen is nog weinig bekend over dit onderwerp. Met dit verkennende onderzoek hoop ik een aanzet te hebben gegeven voor vele uitgebreidere studies bij deze doelgroep en rondom dit onderwerp in de toekomst.

Literatuurlijst

Boersma, P. & Weenink, D. (2012). Praat: doing Phonetics by Computer, University of Amsterdam. Geraadpleegd op 15 mei 2012, <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

Blom, E. (2003). *From Root Infinitive to Finite Sentence: the acquisition of Verbal Inflections and Auxiliaries*. Utrecht: LOT (Doctoral Dissertation, Utrecht University).

Blom, E. (2005). Agreement inflection in child L2 Dutch. In: *Proceedings of Gala 2005*, University of Siena, Italy.

Blom, E. & De Korte, S. (2011). Dummy auxiliaries in child and adult second language acquisition of Dutch. *Lingua*, 121, 906-919.

Blom, E. & Polišenská, D. (2005). Verbal inflection and verb placement in first and second language acquisition. In: *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb*, (M. Vliegen, ed.) Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004, Amsterdam: Lang.

Blom, E., Polišenská, D. & Weerman, F. (2007). Effects of age on the acquisition of agreement inflection. *Morphology* 16, 313-336.

De Jong (1999). *Specific Language Impairment in Dutch: Inflectional Morphology and Argument Structure*. Groningen Dissertations in Linguistics 28.

Haegeman, L. (1995). Root infinitives, tense, and truncated structures in Dutch. *Language Acquisition*, 4 (3) 205-255.

Jong, J. de, Orgassa, A. & Çavuş, N. (2007). Werkwoordscongruentie bij bilinguale kinderen met een taalstoornis. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 15 (2), 143-158.

Jordens, P. (1990). The acquisition of verb placement in Dutch and German. *Linguistics*, 29, 1407-1448.

Jordens, P. & Dimroth, C. (2006). Finiteness in children and adults learning Dutch. In *The acquisition of verbs and their grammar: The effect of particular language*, Natalia Gagarina and Insa Gülzow (eds.), 17-200. Dordrecht: Springer.

Julien, M., Van de Craats, I. & Van Hout, R. (te verschijnen). There is a dummy 'is' in early first language acquisition.

Kampen, J., van, Wijnen, F. (2000). Grammaticale ontwikkeling. In: *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. S. Gillis & A. Schaerlaekens (eds.), 225-285. Groningen: Martinus Nijhoff.

MacWhinney, B. (2000). The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Orgassa, A. (2009). *Specific language impairment in a bilingual context; the acquisition of Dutch inflection by Turkish-Dutch learners*. Utrecht: LOT.

Richter, M. & Van Hout, R. (te verschijnen in 2013). Interpreting resultative sentences in German: Stages in L1 acquisition. *Linguistics*, 51.

Roeper, T. (2012). Minimalism and bilingualism: How and why bilingualism could benefit children with SLI. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (1), 88-101.

Schlichting, L. (1996). *Discovering Syntax. An Empirical Study in Dutch Language Acquisition*. Nijmegen: Nijmegen University Press.

Schneider, W., Eschman, A., & Zuccolotto, A. (2001). *E-Prime User's Guide*. Pittsburgh: Psychology Software Tools, Inc.

Steenge, J. (2006). *Bilingual Children with Specific language Impairment*. Enschede: Ipskamp (Doctoral Dissertation, Nijmegen university).

Van de Craats, I. (2009). The role of *is* in the acquisition of finiteness by adult Turkish learners of Dutch. *SSLA*, 31, 59-92.

Van de Craats, I. & Van Hout, R. (2010). Dummy auxiliaries in the second language acquisition of Moroccan learners of Dutch: Form and function. *Second Language Research*, 26 (4), 473-500.

Zuckerman, S. (2001). *The acquisition of 'optional' movement*. PhD dissertation, University of Groningen.

Appendix I: Tekens (deels rechtstreeks uit richtlijnen CHILDES) die gebruikt zijn in de transcripties

Aanvulzin [...]

De testleider zegt het eerste deel van een zin voor, eindigend met stijgende intonatie, zodat het kind de zin kan aanvullen.

Onderbreking door een ander [+/.]

Een uiting wordt afgebroken doordat een ander iets zegt.

Zelfonderbreking [+//.]

Een uiting wordt afgebroken doordat de spreker ineens iets anders opmerkt.

Repetition (Retracing without correction) [/]

The [/] symbol is used in those cases when a speaker begins to say something, stops and then repeats the earlier material without change.

Retracing with correction [//]

This symbol is used when a speaker starts to say something, stops, repeats the basic phrase, changes the syntax but maintains the same idea. Usually, the correction moves closer to the standard form, but sometimes it moves away from it.

False Start Without Retracing [/ -]

If the speaker terminates an incomplete utterance and starts off on a totally new tangent, this can be coded by using the [/ -] symbol.

Appendix II: Voorbeeld (vereenvoudigd weergegeven) van de codering van een fragment uit de taalproductietaak.

Doelww.	Plaatje	Best	Realisatie	Code	Aux.	Mainverb	Targetverb
vallen	2	1	Pingu... valt. (O) Ja, precies. En deze dan? Kun je hier ook een zinnetje maken met vallen?	Fin.lex.ww.		valt	1
vallen	1	1	Pingu... zit? (O) Ja, heel goed. En deze?	Fin.lex.ww.		zit	0
vallen	3	1	heb gevallen. (O) Ja. De zeehond... Wat doet ie? De zeehond... kijkt. (O) Ja, en deze?	Volt.dw.	heb	gevallen	1
omkijken	2	1	De zeehond... wil vis eten. (O) En die? De zeehond...	Fin.lex.ww.		kijkt	0
omkijken	1	1	zeehond...	Modaal+INF	wil	eten	0
omkijken	3	1	gaat vis eten. (O) Oké. Pingu... geeft een cadeau. (O) Ja, maar wie geeft een cadeau? Geeft Pingu een cadeau of geeft de zeehond een cadeau? Zeehond. (O) Als we nou een zinnetje moeten maken met Pingu, dan moeten we vertellen over een cadeautje krijgen. Kun jij dat? Pingu...	Gaat+INF	gaat	eten	0
krijgen	2	0	krijgt een cadeau (O) Precies, jij snapt het. En deze? Pingu... Een zinnetje met cadeau krijgen.	Fin.lex.ww.		geeft	0
krijgen	2	1	Pingu... was blij (O) Ja, heel goed. En deze dan? Pingu...	Fin.lex.ww.		krijgt	1
krijgen	1	1	dan? Pingu...	Anders		was	0
krijgen	3	1	Pingu heb pet op. (O) Oké.	Stam		heb	0

Appendix III: Overzichtstabel resultaten receptie- en productietaak per kind.

Effecten van overzichtstabel 4.25 en 5.24. zijn hier samengevoegd. De vetgedrukte rijen zijn de resultaten van kinderen bij wie er tenminste één effect gevonden werd.

Kinderen	Receptieve taak			Productieve taak		
	Algemeen effect	Effect FUT vs. rest	Effect PERF vs. rest	Algemeen effect	Effect FUT vs. rest	Effect PERF vs. rest
S_{BN}	-	-	-	-	-	-
H_{AN}	-	-	-	-	-	-
O_{TN}	-	-	-	-	-	-
N_{AN}	+	-	+	-	-	-
Y_{AN}	+	+	+	-	-	-
C_{BS^*}	+	-	+/-	-	-	-
H_{TS^*}	-	-	-	-	-	-
D_{AS}	-	-	-	+	-	+
Y_{TS}	-	-	-	-	-	-
R_{TS}	-	-	-	+	-	+
T_{TS}	-	-	-	+	-	+/-
A_{BS}	+	-	+/-	-	-	-
M_{TS}	-	-	-	-	-	-
L_{BS}	-	-	-	-	-	-
A_{TS}	+	-	+/-	-	-	-
E_{TS}	-	-	-	-	-	-
Y_{AS}	+	+	-	+	+	+
F_{TS}	-	-	-	+	+/-	-
A_{AS}	+	-	+/-	+	-	+
D_{BS}	-	-	-	+	-	+
I_{BS}	-	-	-	+	+	+
S_{TS}	+	+	+/-	+	+	+