

Bieden hulpwerkwoorden hulp bij
het diagnostische proces van
eentalige en tweetalige kinderen met een
specifieke taalontwikkelingsstoornis?

*Een onderzoek naar de invloed van het duratieve karakter en
de argumentstructuur van het werkwoord op het gebruik van
vervangende, semantisch redundante hulpwerkwoorden.*

Y.C.J.M. van Zoggel
2011

Bieden hulpwerkwoorden hulp bij het diagnostische proces van eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis?

Student: Y.C.J.M. van Zoggel (Yvonne)
Studentnummer: 3056678
E-mailadres: yvonnevanzoggel@hotmail.com

Studie: Master Taal- en Spraakpathologie
Cursus: MA Scriptie TSP
Vakcode: TWMP05
Studiebelasting: 30 ECTS

Scriptiebegeleiders: Prof. dr. R.W.N.M. van Hout (Roeland)
Drs. M.M.R. Julien (Manuela)
Opleidingscoördinator: Prof. dr. A.C.M. Rietveld (Toni)
Datum: 17 augustus 2011

Voorwoord

Onder supervisie van Prof. dr. Roeland van Hout en Dr. Ineke van de Craats startte Drs. Manuela Julien medio 2009 met haar promotieonderzoek naar de rol van hulpwerkwoorden in de eerste en tweede taalverwerving. Haar onderzoek richt zich op het gebruik van hulpwerkwoorden gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij vijf verschillende doelgroepen: eentalige, zich normaal ontwikkelende kinderen, tweetalige, zich normaal ontwikkelende kinderen, eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis, tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis en volwassenen die het Nederlands als tweede taal leren. In het kader van mijn afstudeerscriptie voor de opleiding taal- en spraakpathologie aan Radboud Universiteit Nijmegen heb ik begin 2011 de kans gekregen om Manuela te helpen met het onderzoeken van de eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis.

Op dit moment, ruim een half jaar na het starten met mijn afstudeerscriptie, ben ik blij dat ik die kans met beide handen heb aangepakt. Het onderwerp leende zich perfect om meer te leren over de morfologische ontwikkeling bij zowel zich normaal ontwikkelende kinderen als kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis, iets waar ik als logopediste in een vrije vestiging veel profijt van zal hebben bij het diagnostische proces van taalstoornissen, en het opzetten en uitvoeren van een wetenschappelijk taalontwikkelingsonderzoek.

Het schrijven van deze scriptie zou nooit mogelijk geweest zijn zonder de hulp van anderen. Allereerst wil ik Manuela bedanken voor haar vertrouwen in mij als onderzoeker en haar altijd enthousiaste begeleiding. Daarnaast wil ik Roeland bedanken voor zijn deskundig inzicht en het keer op keer lezen en corrigeren van mijn scriptieverslag. Een woord van dank gaat ook uit naar Ineke van de Craats en Annemarie Travaille voor de tips en adviezen die zij mij gegeven hebben.

De kinderen die een bijdrage hebben geleverd aan dit onderzoek waren cruciaal voor het schrijven van mijn scriptie. Ik ben dan ook veel dank verschuldigd aan de ouders die toestemming gaven voor de deelname van hun kind aan het onderzoek. Een speciaal dankwoord gaat uit naar de logopedisten en klinisch linguïsten die de ouders van de kinderen benaderd hebben, een onderzoeksruimte ter beschikking stelden en de anamneseformulieren invulden: Else Nouwen (Logopediepraktijk H. Bruning te Bergen op Zoom), Janine Lindeboom (Auris De Taalkring te Utrecht), Marianne ter Steenge en Rianne Bernds en Rianne Bernds (Professor Huizingschool te Enschede), Imke den Ouden (Koninklijke Kentalis Audiologisch Diagnostisch Centrum te Den Haag) en Maaske Treurniet en Iris van Beuzekom (Ziekenhuis Rivierenland te Tiel).

Ten slot wil ik van deze gelegenheid gebruik maken om mijn ouders, mijn vriend Frank en mijn vriendinnen te bedanken voor de getoonde interesse en het vertrouwen dat zij in mij hadden.

Samenvatting

Vrijwel alle kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis hebben in meer of mindere mate problemen met het adequaat vervoegen van werkwoorden in de tegenwoordige tijd. In vergelijking met normaal ontwikkelende leeftijdsgenoten maken kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis vaker gebruik van de stamvorm als substituut voor het morfeem dat de tweede of derde persoon enkelvoud of de eerste, tweede of derde persoon meervoud aanduidt. Ook toont de huidige literatuur aan dat getalfouten, resulterend in substitutie van de vervoegingsmorfemen, vaak voorkomen bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. Als derde blijkt uit de literatuur dat kinderen het werkwoord vaak onvervoegd aan het eind van de zin plaatsen, zonder hulpwerkwoord.

Gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement maken kinderen gedurende enige tijd gebruik van hulpwerkwoorden. De kinderen plaatsen een extra werkwoord, een hulpwerkwoord, in zinsstructuren waar een vervoegd werkwoord wordt verwacht. Omdat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis veel moeite hebben met het vervoegen van werkwoorden, wordt verwacht dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in hun taalontwikkeling langer en vaker gebruik maken van hulpwerkwoorden dan kinderen zonder taalstoornis. Dit is iets wat in de huidige literatuur niet genoemd wordt.

Om meer inzicht te krijgen in de manier waarop eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in hun inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement gebruik maken van vervangende, semantisch redundante hulpwerkwoorden zijn twee onderzoekstaken (een productietaak en een receptietaak) uitgevoerd. De onderzoeksresultaten geven aanleiding voor de gedachte dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis inderdaad langer en vaker gebruik maken van vervangende, semantisch redundante hulpwerkwoorden dan kinderen zonder taalstoornis. In tegenstelling tot de verwachting werd in het onderzoek geen duidelijke relatie gevonden tussen het gebruik van hulpwerkwoorden en het duratieve karakter of de argumentstructuur van het werkwoord.

Summary

Nearly all children with a specific language impairment have, to a greater or lesser extent, problems with properly conjugating verbs in the present tense. In comparison with normally developing peers, children with a specific language impairment more often use the stem form as a substitute for the morpheme that indicates the second or third person singular or the first, second or third person plural. Current literature also shows that mistakes with numbers, resulting in substitution of the conjugation morphemes, often occur with children with a specific language impairment. Thirdly, it appears that the children often place the verb at the end of a sentence without conjugating it and without using an auxiliary verb.

During the inflectional morphological development of agreement children use auxiliary verbs for a while. The children place an extra verb, an auxiliary verb, in sentence structures where a conjugated verb is expected. Because children with a specific language impairment have lots of problems with conjugating verbs, it is expected that they use auxiliary verbs more often and for a longer period of time than children without a specific language impairment. This is something that isn't mentioned in current literature.

To gain more insight in the way that monolingual and bilingual children with a specific language impairment use substituting semantically empty auxiliaries in their inflectional morphological development of agreement two research tasks were performed (a production task and a reception task). The research results give rise to the idea that children with a specific language impairment do indeed use substituting semantically empty auxiliaries longer and more often than children without a language impairment. Unlike the expectation, in the research there was no clear relationship between the use of auxiliary verbs and the durative character or the argument structure of the verb.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	1
1.1 Niet-specifieke en specifieke taalontwikkelingsstoornissen	1
1.2 Inflectionele en lexicale morfologie bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis	1
1.3 De prevalentie van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis	2
1.4 Toenemend aantal tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis	3
1.5 De opbouw van deze scriptie	4
 2. De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement en de rol van hulpwerkwoorden	5
2.1 De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij eentalige, Nederlandse kinderen	5
2.1.1 De positie van het werkwoord in de zin	5
2.1.2 De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement	5
2.1.2.1 Fase 1: Het kind gebruikt de infinitief van het werkwoord en plaatst het werkwoord aan het einde van de zin.	6
2.1.2.2 Fase 2: Het kind vervoegt hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en koppelwerkwoorden correct en plaatst het vervoegde werkwoord op de tweede positie van de zin	6
2.1.2.3 Fase 3: Het kind vervoegt zelfstandige werkwoorden correct en plaatst het vervoegde werkwoord op de tweede positie van de zin.	8
2.1.3 Het gebruik van hulpwerkwoorden gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling ...	8
2.2 De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij tweetalige kinderen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond.	11
2.2.1 Simultane en successieve tweetaligheid	11
2.2.2 De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij tweetalige kinderen	11
2.2.3 De invloed van de eerste taal op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement	12
2.2.3.1 De morfologische ontwikkeling in het Marokkaans-Arabisch	12
2.2.3.2 De morfologische ontwikkeling in het Berbers	12
2.2.3.3 De morfologische ontwikkeling in het Turks	13
2.2.3.4 De invloed van de woordvolgorde in eerste taal op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement in het Nederlands	14
2.2.3.5 De invloed van het morfologietype van de eerste taal op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement in het Nederlands	14
2.2.3.6 De invloed van het aantal hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en koppelwerkwoorden in de eerste taal op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement in het Nederlands	15
2.2.4 Interne en externe verklaringen voor het gebruik van hulpwerkwoorden	16
2.3 De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis	19
2.3.1 De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis	19
2.3.2 Het gebruik van hulpwerkwoorden gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis	20
2.3.3 De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis	21
2.3.4 Het gebruik van hulpwerkwoorden gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis	22
2.4 De onderzoekshypothesen	23

3. Onderzoeksmethode.....	28
3.1 Uitgangspunten.....	28
3.2 Conceptversie van de onderzoekstaken.....	28
3.2.1 Conceptversie van de productietaak.....	29
3.2.2 Conceptversie van de receptietaak.....	30
3.3 De pilotstudie.....	31
3.4 De definitieve onderzoekstaken.....	33
3.4.1 De definitieve versie van de productietaak.....	33
3.4.2 De definitieve versie van de receptietaak.....	34
3.5 De proefpersonen.....	35
3.6 De analysemethode.....	36
4. Onderzoeksresultaten	38
4.1 De inflectionele morfologie in de tegenwoordige tijd.....	38
4.2 De relatie tussen de inflectionele morfologie in de tegenwoordige tijd en het duratieve karakter en de argumentstructuur van het werkwoord.....	46
4.3 De inflectionele morfologie in de toekomstige tijd.....	47
4.4 De inflectionele morfologie in de verleden tijd.....	51
4.5 De relatie tussen de inflectionele morfologie in de tegenwoordige tijd, toekomstige tijd en verleden tijd.	54
4.6 Het begrip van de structuren V_{lex} , <i>is</i> + <i>infinitief</i> , <i>gaat</i> + <i>infinitief</i> en <i>heeft</i> + <i>voltooid deelwoord</i>	59
4.7 De relatie tussen de inflectionele morfologie in de tegenwoordige tijd en het begrip van de structuren <i>gaat</i> + <i>infinitief</i> en <i>heeft</i> + <i>voltooid deelwoord</i>	61
5. Conclusie en discussie	64
6. Literatuurreferenties	68
Bijlage 1 Anamneseformulier	71
Bijlage 2 Inclusiecriteria voor het selecteren van kinderen met een specifieke taal-ontwikkelingsstoornis	74
Bijlage 3 Regionale verspreiding van de proefpersonen	75
Bijlage 4 Overzicht van de zinsconstructies in de productietaak	77

1. Inleiding

1.1 *Niet-specifieke en specifieke taalontwikkelingsstoornissen*

De taalverwerving verloopt voor de meeste kinderen zonder problemen. Er zijn echter ook kinderen waarbij de verwerving van de moedertaal vertraagd of afwijkend verloopt. Als het taalbegrip of de taalproductie van een kind zich beduidend langzamer of anders ontwikkelt dan bij leeftijdsgenoten spreekt men over een taalontwikkelingsstoornis (Goorhuis en Schaerlaekens, 2000). Er wordt onderscheid gemaakt tussen specifieke taalontwikkelingsstoornissen en niet-specifieke taalontwikkelingsstoornissen. Bij kinderen met een niet-specifieke taalontwikkelingsstoornis is er sprake van een probleem in de opbouw van de moedertaal dat voor een groot deel te verklaren is vanuit een ander sensorisch, cognitief, neurologisch en/of emotioneel probleem dat duidelijk aanwezig is (Verhoeven en Van Balkom, 2004). Als er geen duidelijke verklaring is voor de taalontwikkelingsstoornis spreekt men over een specifieke taalontwikkelingsstoornis. Kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis lijken enkel problemen te hebben met de taalontwikkeling. Een specifieke taalontwikkelingsstoornis wordt ook wel aangeduid met de afkorting ESM (Ernstige Spraak- en/of taal Moeilijkheden) of SLI (Specific Language Impairment).

De diagnose specifieke taalontwikkelingsstoornis wordt gesteld op basis van uitsluitingscriteria. Op basis van de definitie van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis worden kinderen met sensorische, cognitieve, neurologische en emotionele problemen uitgesloten. De definitie bevat echter geen inclusiecriteria, waardoor de gemeenschappelijke kenmerken van de stoornis niet gespecificeerd worden (De Jong, 1999). Het ontbreken van gemeenschappelijke kenmerken van de stoornis leidt er toe dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis geen homogene groep vormen (De Jong, 1999; Orgassa, 2009; Schaerlaekens, 2008; Steenge, 2006; Verhoeven en Van Balkom, 2004). Zo hebben niet alle kinderen in dezelfde mate fonologische, semantische, morfosyntactische en pragmatische problemen. Daarnaast kan het accent van het taalprobleem liggen op problemen in de taalproductie, taalbegrip óf communicatieve vaardigheden.

1.2 *Inflectionele en lexicale morfologie bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis*

Hoewel kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis een heterogene groep vormen, is men het er in de literatuur over eens dat er bij een groot deel van de kinderen sprake is van morfologische problemen (De Jong, 1999; Orgassa, 2009; Steenge, 2006; Zwitserlood, 2007). Volgens Steenge (2006) en Orgassa (2009) kan de morfologische ontwikkeling zelfs als een klinische markeerder van een specifieke taalontwikkelingsstoornis worden gezien.

Binnen de morfologie wordt onderscheid gemaakt tussen inflectionele morfologie en lexicale morfologie. Inflectionele morfologie maakt het mogelijk om een zelfstandig naamwoord, werkwoord of bijvoeglijk naamwoord aan te passen aan de syntactische context (Booij, Lehmann en Kesselheim, 2004). In het Nederlands komt inflectionele morfologie vooral voor bij zelfstandige naamwoorden en werkwoorden. Zelfstandige naamwoorden conformeren zich aan het aantal, waardoor ze als enkelvoud of meervoud gerealiseerd kunnen worden. De persoonsvorm van een werkwoord conformeert zich aan de persoon en het getal van het subject (onderwerp) en aan de tijd waarin de zin staat, waardoor de persoonsvorm veel verschillende vormen aan kan nemen. Lexicale morfologie gaat over de vorming van nieuwe woorden, via bijvoorbeeld samenstellingen en afleidingen. Met behulp van lexicale morfologie wordt een semantische betekenis uitgedrukt, onafhankelijk van de syntactische context.

Problemen met de inflectionele morfologie, en daarbij gaat het vooral over werkwoorden, zijn bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis duidelijker waar te nemen dan problemen met de lexicale morfologie. Het begrijpen en produceren van grammaticale morfemen om werkwoorden aan de syntactische context aan te passen is voor veel kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis,

ongeacht de moedertaal van het kind, lastig (De Jong, 1999; Steenge, 2006). Kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis hebben moeite met het aanpassen van het werkwoord aan het subject van de zin (agreement, ofwel congruentie) en met het aanpassen van het werkwoord aan de tijd waarin de zin staat (tense). De realisatie van werkwoorden die persoon-, getal- en tijdkenmerken dragen, ook wel de vervoeging van werkwoorden genoemd (Blom en De Korte, 2008; Jordens en Dimroth, 2003; Verhagen, 2009), is lastig voor kinderen met een specifieke taalstoornis (De Jong, 1999; Orgassa, 2009; Verhoeven en Van Balkom, 2004; Zwitserlood, 2007). Deze scriptie richt zich op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis.

Gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement maken kinderen enige tijd gebruik van hulpwerkwoorden (Blom en De Korte, 2008; Blom en De Korte, 2011; Van de Craats, 2009; Jolink, 2005; Van Kampen, 1997: 46; Schaerlaekens en Gillis, 1987:141; Wijnen en Verrips, 1998). De kinderen plaatsen een extra werkwoord, een hulpwerkwoord, in zinsstructuren waar een vervoegd werkwoord wordt verwacht. Voorbeelden worden gegeven in (1), zonder hulpwerkwoord, en (2), met hulpwerkwoord.

(1)	volwassenen:	hij <u>leest</u>	mama <u>loopt</u>	zij <u>maakt</u>
(2)	kind:	hij <u>doet</u> lezen	mama <u>gaat</u> lopen	zij <u>is</u> maken

Door extra werkwoorden te gebruiken maken de kinderen langere zinnen. Toch zijn de voorbeeldzinnen van de volwassenen in (1) waarschijnlijk moeilijker te realiseren dan de langere zinnen van het kind in (2), omdat het extra werkwoord ervoor zorgt dat het zelfstandige werkwoord (*lezen*, *lopen* en *maken*) niet aangepast hoeft te worden aan de persoon- en getalkenmerken van het subject. Omdat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis veel moeite hebben met de realisatie van werkwoorden die persoon- en getalkenmerken dragen, wordt verwacht dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in hun taalontwikkeling langer en vaker gebruik maken van hulpwerkwoorden dan kinderen zonder taalstoornis.

Als kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis inderdaad langer en vaker gebruik maken van overbodige en redundante hulpwerkwoorden dan kinderen zonder taalstoornis zou dat als klinische markerder van een specifieke taalontwikkelingsstoornis gezien kunnen worden. Een dergelijke bevinding zou het diagnostische proces van taalstoornissen kunnen verbeteren.

1.3 De prevalentie van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis

Steeds vaker worden kinderen tussen 1;0 en 6;0 jaar gediagnosticeerd met een specifieke taalontwikkelingsstoornis (Hannus, Kauppila en Launonen, 2009). Recent Fins onderzoek toont aan dat in 1989 één op de 2500 Finse kinderen door de Child Welfare Clinic, vergelijkbaar met de Nederlandse Gemeentelijke of Gemeenschappelijke Gezondheidsdienst (GGD), gediagnosticeerd werd met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. Tien jaar later blijkt dat percentage gestegen van 0.04% tot 0.64%, wat wil zeggen dat in 1999 gemiddeld één op de 155 Finse kinderen gediagnosticeerd werd met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. De gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS, 2011b) tonen aan dat het aantal kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis ook in Nederland toeneemt. Het aantal leerlingen dat afgelopen schooljaar onderwijs volgde op een basisschool voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen (ook wel cluster 2 school genoemd) is met ruim 70% toegenomen ten opzichte van het aantal leerlingen in het schooljaar 1998/1999. In het schooljaar 1998/1999 volgden 3287 kinderen onderwijs op een basisschool voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen, ofwel 0.20% van alle basisschoolleerlingen. Afgelopen schooljaar volgden ruim 5600 kinderen onderwijs op een cluster 2 school, wat gelijk staat aan 0.35% van de basisschoolleerlingen.

Hoewel de gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek aantonen dat steeds meer leerlingen onderwijs volgen op een basisschool voor kinderen met ernstige spraak- en/of taalproblemen, verschillen

de cijfers aanzienlijk van het percentage dat in 1997 door Tomblin et al. gevonden werd. Zij vonden in hun onderzoek naar de prevalentie van specifieke taalontwikkelingsstoornissen bij ruim 7200 eentalige Engelssprekende kinderen (leeftijd 5;0 tot 6;0 jaar) een totale prevalentie van 7.4%. Ook uit de uitgebreide overzichtsstudie van Law, Boyle, Harris, Harkness en Nye (2000) blijkt dat gemiddeld 7.4% van de onderzochte kinderen (leeftijd 2;0 tot 7;0 jaar) een opzichzelfstaande taalontwikkelingsstoornis heeft. Law et al. baseerden deze conclusie op de gegevens van alle artikelen rondom de prevalentie van specifieke taalontwikkelingsstoornissen die tussen 1967 en 1997 zijn gepubliceerd.

Het verschil in prevalentie kan deels verklaard worden doordat niet alle kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis onderwijs volgen op een school voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen (Orgassa, 2009). Plaatsing op een cluster 2 school gebeurt namelijk alleen als er sprake is van een zeer geringe communicatieve redzaamheid of ernstige leerachterstand op minstens twee van de drie schoolse vaardigheden (spelling/technisch lezen, begrijpend lezen, rekenen). Ook moet aangetoond worden dat logopedische behandeling gedurende minimaal een half jaar onvoldoende vooruitgang heeft vertoond en dat de zorg van het regulier onderwijs, waaronder ook onderwijs op een school voor speciaal basisonderwijs behoort, ontoereikend is (Regionaal Expertisecentrum voor Zuid- en Oost-Nederland, 2011).

1.4 Toenemend aantal tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis

Eén op de zeven leerlingen op een school voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen is tweetalig (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2008). In de vier grootste steden van Nederland (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht) is dit maar liefst 49% van de leerlingen op een cluster 2 school (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2008; Steenge, 2006). Tweetalige leerlingen op een school voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen hebben een taalstoornis in de moedertaal én tweede taal. Als de taalstoornis enkel in de tweede taal voorkomt mag de term specifieke taalontwikkelingsstoornis niet gebruikt worden (De Jong en Orgassa, 2007) en vindt plaatsing op een school voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen over het algemeen niet plaats. Op basis van het jaarlijks toenemende aantal niet-westerse allochtonen (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2011a) kan verwacht worden dat het aantal tweetalige kinderen op een school voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen ook de komende jaren toe zal nemen.

De toename van het aantal tweetalige kinderen op scholen voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen brengt een toenemende interesse voor onderzoek bij tweetalige kinderen met een taalstoornis met zich mee (Steenge, 2006). Tweetalige kinderen worden steeds vaker meegenomen in onderzoeken bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis (Steenge, 2006). Onderzoekresultaten van onderzoeken bij tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis tonen aan dat de taalvaardigheid in de tweede taal van tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis zwakker is dan de taalvaardigheid van eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis (Steenge, 2006). Dit doet vermoeden dat de taalproblemen bij tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis niet enkel het resultaat zijn van de aanwezige taalstoornis. Het is echter nog niet geheel duidelijk wat het individuele effect van de taalstoornis en tweetaligheid op de taalverwerving van tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis is (Orgassa, 2009).

Het doel van deze scriptie is meer inzicht te verkrijgen in het effect van tweetaligheid op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. Meer specifiek wordt op basis van een literatuurstudie en twee onderzoekstaken (een productietaak en een receptietaak) gekeken naar de manier waarop eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in hun inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement gebruik maken van vervangende, semantisch redundante hulpwerkwoorden.

1.5 *De opbouw van deze scriptie*

Deze scriptie bestaat uit vijf inhoudelijke hoofdstukken, waarvan hoofdstuk 1 de inleiding betreft. In hoofdstuk 2 wordt ingegaan op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement en de rol van hulpwerkwoorden binnen deze morfologische ontwikkeling. Hoofdstuk 2 is opgebouwd uit vier paragrafen die samen het theoretisch kader van dit onderzoek vormen. In paragraaf 2.1 worden de drie fasen die de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij eentalige, Nederlandssprekende kinderen karakteriseren besproken. Specifiek wordt ingegaan op het gebruik van hulpwerkwoorden gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling. In paragraaf 2.2 staat de morfologische ontwikkeling van tweetalige kinderen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond centraal. In deze paragraaf wordt eerst de morfologische ontwikkeling in het Marokkaans-Arabisch, Berbers en Turks beschreven, waarna gekeken wordt naar de invloed van de eerste taal op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement in het Nederlands. Paragraaf 2.2 wordt afgesloten met een overzicht van interne en externe verklaringen voor het gebruik van hulpwerkwoorden. Paragraaf 2.3 richt zich op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. In deze paragraaf wordt ingegaan op het gebruik van hulpwerkwoorden gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. Het theoretisch kader van dit onderzoek wordt afgesloten met de onderzoekshypothesen in paragraaf 2.4. Hoofdstuk 3 beschrijft de onderzoeksmethode. In dit hoofdstuk worden eerst de uitgangspunten voor de productietaak en receptietaak besproken, waarna uiteengezet wordt hoe de definitieve productietaak en receptietaak tot stand gekomen zijn. Aan het eind van hoofdstuk 3 wordt nader ingegaan op de selectie van de proefpersonen en de analysemethode. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van de onderzoekstaken besproken. In hoofdstuk 5 wordt een algemene conclusie gegeven, waarna de onderzoeksresultaten bediscussieerd worden.

Jammer genoeg dient opgemerkt te worden dat er een discrepantie bestaat tussen het theoretisch kader en het uitgevoerde onderzoek. Het aanvankelijke idee was om de morfologische vaardigheden van twintig eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis te vergelijken met de vaardigheden van twintig tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis van Turkse ($n = 10$) en Marokkaanse afkomst ($n = 10$). Na enkele maanden bleek helaas dat het erg lastig was om toestemming te verkrijgen van de directie van scholen voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen, alwaar het onderzoek zou plaats vinden. Een belangrijke reden voor het afwijzen van het verzoek tot deelname was het desastreuze bezuinigingsplan op het passend onderwijs dat steeds concreter werd op het moment dat de directie benaderd werd. Daarnaast gaven directieleden aan dat zij jaarlijks te veel verzoeken tot deelname aan wetenschappelijk onderzoek ontvingen om aan alle verzoeken te kunnen voldoen. Ten nadele van dit onderzoek bleken veel directieleden de voorkeur te geven aan onderzoeken die via de overkoepelende organisatie (Koninklijke Kentalis of Koninklijke Auris Groep) georganiseerd werden. Ook de naderende zomervakantie had geen gunstig effect op de bereidheid van de directieleden. Om voldoende kinderen op te kunnen nemen in de onderzoeksgroep zijn naast de scholen voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen audiologisch diagnostische centra en vrijgevestigde logopedisten, die kinderen met een cluster 2 indicatie behandelen, benaderd. Ondanks het feit dat het uitbreiden van het soort instellingen dat benaderd werd zijn vruchten afwierp, is het niet gelukt om veertig kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis te onderzoeken. Uiteindelijk zijn elf eentalige kinderen en twee tweetalige kinderen van Turkse afkomst opgenomen in de onderzoeksgroep. Om toch een zo volledig mogelijk beeld te geven van de morfologische ontwikkeling bij tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis is, ondanks het feit dat er geen tweetalige kinderen van Marokkaanse afkomst (Marokkaans-Arabisch of Berbersprekend) zijn opgenomen in de onderzoeksgroep, besloten om het theoretisch kader in zijn oorspronkelijke vorm op te nemen in dit verslag. De onderzoekshypothesen, onderzoeksmethode, resultaten en conclusies zijn daarentegen gebaseerd op de daadwerkelijk onderzochte kinderen.

2. De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement en de rol van hulpwerkwoorden

2.1 De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij eentalige, Nederlandse kinderen

Bij een groot deel van de kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis is er in meer of mindere mate sprake van morfologische problemen (De Jong, 1999; Orgassa, 2009; Steenge, 2006; Zwitserlood, 2007). Om de inflectionele morfologische ontwikkeling van eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis beter te kunnen begrijpen wordt in deze paragraaf ingegaan op de inflectionele morfologische ontwikkeling bij eentalige, zich normaal ontwikkelende kinderen. Eerst wordt ingegaan op de positie van het werkwoord in de zin. Vervolgens worden de drie fasen die de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij eentalige, Nederlandssprekende kinderen karakteriseren besproken. Aan het eind van deze paragraaf wordt specifiek ingegaan op het gebruik van hulpwerkwoorden gedurende de tweede en derde fase van de inflectionele morfologische ontwikkeling.

2.1.1 De positie van het werkwoord in de zin

Elk zelfstandig werkwoord vereist in het Nederlands één of meerdere zinsdelen. De zinsdelen die onlosmakelijk verbonden zijn met het zelfstandige werkwoord worden argumenten genoemd (Fromkin, 2000). Veel werkwoorden, zoals *slapen* en *dansen*, vereisen één argument. Werkwoorden met één argument vereisen vrijwel altijd een subject (Fromkin, 2000). Er zijn ook werkwoorden met meerdere argumenten. Deze werkwoorden vereisen in de meeste gevallen een subject en een object (voorwerp), zoals de werkwoorden *geven* en *eten*. De argumentstructuur van werkwoorden zorgt ervoor dat werkwoorden als het ware de kapstok van de zin vormen. De overige zinsdelen worden opgehangen aan de kapstok die de argumentstructuur van het zelfstandige werkwoord vormt.

In Nederlandse zinnen komen vervoegde werkwoorden op een andere positie in de zin voor dan niet-vervoegde werkwoorden. Werkwoorden die geen persoon-, getal- en tijdkenmerken dragen bevinden zich aan het einde van de zin, na het subject en eventuele object van de zin (Blom en De Korte, 2008; Wijnen en Verrips, 1998; Verhagen, 2009). Verhagen (2009) en Wijnen en Verrips (1998) beschouwen deze positie van het niet-vervoegde werkwoord als de basispositie van het werkwoord. Vervoegde werkwoorden bevinden zich, in tegenstelling tot niet-vervoegde werkwoorden, op de tweede positie van een bevestigende hoofdzin (Verhagen, 2009). Als een bevestigende hoofdzin slechts één werkwoord bevat, komt het werkwoord op de tweede positie van de zin. In dat geval komt het werkwoord altijd vervoegd voor (Blom, 2003; Blom en De Korte, 2011; Wijnen en Verrips, 1998). Als er meerdere werkwoorden voorkomen in de hoofdzin, bevindt het vervoegde werkwoord zich op de tweede positie van de zin, terwijl de overige werkwoorden onvervoegd aan het einde van de zin geplaatst worden (Blom en De Korte, 2008; Verhagen, 2009; Zwitserlood, 2007). Resumerend blijkt dat het Nederlands een SOV woordvolgorde met *verb second* (ook wel V2 genoemd) kent.

2.1.2 De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement

Kinderen leren de vervoeging van werkwoorden, en daarmee het verplaatsen van het werkwoord vanuit de basispositie naar de tweede positie van de zin, niet van de ene op de andere dag. De verwerving van de inflectionele morfologie is een leerproces dat zich uitspreidt over een langere tijdsperiode (Polišenská, 2010). Binnen deze tijdsperiode kunnen verschillende fasen worden onderscheiden. Veel onderzoekers (Blom, 2003; Jolink, 2005; Jordens en Dimroth, 2003; Orgassa, 2009; Polišenská, 2010; Verhoeven en Van Balkom, 2004; Wijnen en Verrips, 1998) gaan uit van drie duidelijk te onderscheiden fasen:

1. Het kind gebruikt de infinitief van het werkwoord en plaatst het werkwoord aan het einde van de zin.
2. Het kind vervoegt hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en koppelwerkwoorden correct en plaatst het vervoegde werkwoord op de tweede positie van de zin.
3. Het kind vervoegt zelfstandige werkwoorden correct en plaatst het vervoegde werkwoord op de tweede positie van de zin.

De drie fasen die de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij eentalige, Nederlandssprekende kinderen karakteriseren worden in de volgende paragrafen nader toegelicht.

2.1.2.1 *Fase 1: Het kind gebruikt de infinitief van het werkwoord en plaatst het werkwoord aan het einde van de zin.*

De eerste werkwoorden verschijnen over het algemeen met het ontstaan van tweewoorduitingen als kinderen gemiddeld vijftien tot achttien maanden oud zijn (Goorhuis en Schaerlaekens, 2000; Polišenská, 2010; Schaerlaekens, 2008; Schaerlaekens en Gillis, 1987; Wijnen en Verrips, 1998). Het werkwoord heeft in deze fase de vorm van het hele werkwoord, de infinitief, en komt veelal aan het einde van de uiting voor (Blom en De Korte, 2011; Jolink, 2005; Orgassa, 2009; Schaerlaekens en Gillis, 1987; Wijnen en Verrips, 1998). Nederlandse kinderen blijken de basispositie van het werkwoord al vroeg in de taalontwikkeling te kennen (Orgassa, 2009; Polišenská, 2010; Wijnen en Verrips, 1998). Dit wordt geïllustreerd in voorbeeld (3a) en (3b). Een enkele keer wordt in deze fase van de morfologische ontwikkeling de stamvorm gebruikt in plaats van de infinitief, zoals in voorbeeld (3c) en (3d).

(3)	a	auto rijden	1;11	Schaerlaekens en Gillis (1987)
	b	ik ook opschrijven	2;0	Orgassa (2009)
	c	kran(t) lees	1;11	Schaerlaekens en Gillis (1987)
	d	val(len)	1;5	Schaerlaekens en Gillis (1987)

Ook als de uitingen langer worden, driewoorduitingen en vierwoorduitingen, komen werkwoorden in de meeste gevallen als infinitief voor (Schaerlaekens en Gillis, 1987). Sommige kinderen blijken, als zij tussen 1;6 en 2;6 jaar oud zijn, naast de infinitief het werkwoord *is* te gebruiken. Het werkwoord *is* wordt door de kinderen gebruikt om een eigenschap van een zelfstandig naamwoord, en in enkele gevallen een eigenschap van een werkwoord, aan te geven (Goorhuis en Schaerlaekens, 2000; Schaerlaekens en Gillis, 1987). Kinderen produceren zinnen als *is kapot* en *is auto*. Wat betekenis betreft zijn deze zinnen gelijk aan *kijk kapot* en *daar auto*. Het koppelwerkwoord *is* kan in deze fase nog niet gezien worden als een vervoeging van het koppelwerkwoord *zijn*.

2.1.2.2 *Fase 2: Het kind vervoegt hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en koppelwerkwoorden correct en plaatst het vervoegde werkwoord op de tweede positie van de zin.*

Als de kinderen 2;0 tot 5;0 jaar oud zijn leren zij de congruentie, ofwel de overeenstemming tussen het werkwoord en de persoon- en getalkenmerken van het subject, beheersen (Jolink, 2005; Van Kampen, 1997; Schaerlaekens en Gillis, 1987). De persoonkenmerken hebben betrekking op het onderscheid tussen de spreker (eerste persoon), de toegesprokene (tweede persoon) en degene over wie of datgene waarover gesproken wordt (derde persoon). Met behulp van de getalkenmerken wordt onderscheid gemaakt tussen een enkelvoudig en meervoudig subject. In het Nederlands worden werkwoorden aangepast aan de persoon- en getalkenmerken van het subject door een gebonden vervoegingsmorfem achter de stamvorm van het werkwoord te plaatsen (Orgassa, 2009). Tabel 2.1 toont een overzicht van de vervoeging van regelmatige (zelfstandige) werkwoorden in de tegenwoordige tijd.

Uit tabel 2.1 is op te maken dat de Nederlandse taal in de tegenwoordige tijd geen vervoegingsmorfem kent om het werkwoord aan te passen aan de eerste persoon enkelvoud, *ik*. De vervoeging van de eerste persoon enkelvoud komt in de tegenwoordige tijd overeen met de stamvorm, waardoor men ook wel spreekt van een nulmorfem ($-\emptyset$).

Tabel 2.1 Overzicht van de vervoeging van regelmatige werkwoorden in de tegenwoordige tijd.

	enkelvoud	meervoud
eerste persoon	-Ø (= nulmorfeem)	-e(n)
tweede persoon	-(t)	-e(n)
derde persoon	-t	-e(n)

Het vervoegingsmorfeem *-t* wordt gebruikt om het werkwoord aan te passen aan de tweede en derde persoon enkelvoud. Voor de tweede persoon enkelvoud wordt het vervoegingsmorfeem *-t* enkel gebruikt in bevestigende zinnen. In zinnen waar het onderwerp voorafgegaan wordt door de persoonsvorm, zoals dat bij vraagzinnen die met een vraagwoord beginnen het geval is, wordt het nulmorfeem gebruikt (Polišenská, 2010). Het vervoegingsmorfeem *-en* wordt gebruikt voor de meervoudsvormen in de tegenwoordige tijd. Opgemerkt dient te worden dat de medeklinker /n/ vaak weggelaten wordt als deze aan het einde van een woord voorkomt, met het gevolg dat het vervoegingsmorfeem *-en* door veel sprekers van het Nederlands als *-e* wordt gerealiseerd.

Zowel het vervoegingsmorfeem *-Ø* als het vervoegingsmorfeem *-t* wordt toegepast bij meerdere persoon- en getalcategorieën. Omdat niet alle zes persoon- en getalcategorieën een apart vervoegingsmorfeem kennen, wordt gesteld dat het Nederlands een arme morfologie heeft.

Aan het subject aangepaste werkwoorden verschijnen over het algemeen eerst als hulpwerkwoord, modaal werkwoord of koppelwerkwoord, zoals wordt geïllustreerd in voorbeeld (4) (Goorhuis en Schaerlaekens, 2000; Jolink, 2005; Jordens en Dimroth, 2003; Wijnen en Verrips, 1998). Correcte vervoegingen van de werkwoorden *hebben*, *zijn*, *gaan*, *doen*, *zullen*, *kunnen*, *willen*, *moeten* en *mogen* komen voor als het kind 2;0 tot 2;6 jaar oud is (Polišenská, 2010; Schlichting, 1996 in: Goorhuis en Schaerlaekens, 2000; Jordens en Dimroth, 2003). De vervoeging van werkwoorden die een duidelijke semantische betekenis dragen, de zelfstandige werkwoorden, wordt pas op latere leeftijd beheerst (Cornips, 2000; Jolink, 2005; Zwitserlood, 2007).

- | | | | | |
|-----|---|----------------|------|---------------------------|
| (4) | a | Peter kan bij | 1;11 | Jordens en Dimroth (2003) |
| | b | ik wil jou | 1;11 | Blom (2003) |
| | c | deze moet hier | 2;1 | Jordens (2010) |

In deze fase van de morfologische ontwikkeling verschijnen de eerste zinnen met twee werkwoorden, zie voorbeeld (5). Het werkwoord dat de persoon- en getalkenmerken draagt, bevindt zich op de tweede positie van de zin, terwijl het (eventuele) tweede, zelfstandige werkwoord onvervoegd aan het einde van de zin geplaatst wordt. Dit onvervoegde werkwoord kan een infinitief of voltooid deelwoord zijn (Jolink, 2005; Polišenská, 2010; Wijnen en Verrips, 1998). Met behulp van een vervoegd hulpwerkwoord en een voltooid deelwoord kunnen kinderen al vroeg in de ontwikkeling het onmiddellijke verleden aanduiden (Jolink, 2005).

- | | | | | |
|-----|---|---------------------------------------|------|---------------------------|
| (5) | a | poesie 's (g)evallen | 1;10 | Jolink (2005) |
| | b | die is altijd op de televisie geweest | 2;2 | Jordens en Dimroth (2003) |
| | c | die heb ik wel geplakt | 2;2 | Jordens en Dimroth (2003) |

Het vervoegingsmorfeem om het werkwoord aan te passen aan de tweede en derde persoon enkelvoud worden als eerste beheerst. In eerste instantie wordt dit vervoegingsmorfeem ook toegepast bij de eerste persoon enkelvoud en de eerste, tweede en derde persoon meervoud (Jolink, 2005; Polišenská, 2010), zoals in voorbeeld (6).

- | | | | | |
|-----|---|----------------------|-----|--------------------------------|
| (6) | a | wij moet ook | 2;7 | Blom (2003) |
| | b | ik heeft een borstel | 3;1 | Schaerlaekens en Gillis (1987) |

2.1.2.3 Fase 3: Het kind vervoegt zelfstandige werkwoorden correct en plaatst het vervoegde werkwoord op de tweede positie van de zin.

Als kinderen de vervoeging van hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en koppelwerkwoorden beheersen, passen zij steeds vaker persoon- en getalmerken toe op de zelfstandige werkwoorden. Rond de leeftijd van 3;6 jaar bevat circa de helft van de geproduceerde zinnen een correct vervoegd werkwoord (Goorhuis en Schaerlaekens, 2000). In deze fase van de verwerving van de inflectionele morfologie passen kinderen steeds vaker een correcte vervoeging toe bij de eerste persoon enkelvoud, *ik*, en de eerste, tweede en derde persoon meervoud. Een half jaar later, op vierjarige leeftijd, beheersen de meeste kinderen de congruentie, met uitzondering van de onregelmatige werkwoordsvormen (De Vleeshauwer, 1986, in Schaerlaekens en Gillis, 1987). Uit onderzoek van Polišenská (2010) blijkt dat kinderen op vierjarige leeftijd gemiddeld 85% van de werkwoorden correct vervoegen. Als de kinderen gemiddeld 5;0 jaar oud zijn vervoegen zij 92% van de werkwoorden correct. Uit het onderzoek van Polišenská kan afgeleid worden dat kinderen op een gemiddelde leeftijd van 4;9 jaar voor het eerst een score behalen boven het afbreekpunt dat Brown in 1973 vaststelde (De Jong en Orgassa, 2007; Polišenská, 2010). Volgens Brown is een vervoegingsmorfeem verworven als het correct toegepast wordt in minimaal 90% van de situaties waarin het morfeem toegepast dient te worden. Op zesjarige leeftijd worden nagenoeg alle werkwoorden correct vervoegd (Polišenská, 2010).

Uit de foutenanalyse van Polišenská blijkt dat eentalige, zich normaal ontwikkelende kinderen tussen drie en zes jaar het vervoegingsmorfeem *-en*, dat gebruikt wordt om het werkwoord aan te passen aan een meervoudig subject, niet overgeneraliseren naar een enkelvoudig subject. Overgeneralisatie van het nulmorfeem en het vervoegingsmorfeem *-t* komen daarentegen wel voor. Overgeneralisatie van het nulmorfeem leidt tot omissie van het morfeem dat de tweede of derde persoon enkelvoud of eerste, tweede of derde persoon meervoud aanduidt, terwijl overgeneralisatie van het vervoegingsmorfeem *-t* leidt tot substitutie van het morfeem dat de eerste persoon enkelvoud of de eerste, tweede of derde persoon meervoud aanduidt. Als Nederlandse kinderen een werkwoord incorrect vervoegen blijken zij dus voor het nulmorfeem of vervoegingsmorfeem *-t* te kiezen.

2.1.3 Het gebruik van hulpwerkwoorden gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling

Gedurende het leerproces van de congruentie wordt de vervoeging van het zelfstandige werkwoord in de tegenwoordige tijd (V_{lex}) regelmatig vervangen door een correcte vervoeging van het hulpwerkwoord *doen* plus de infinitief van het werkwoord ($V_{\text{aux-doen}}$), waarbij het vervoegde hulpwerkwoord zich op de tweede plaats van de zin bevindt en de infinitief van het zelfstandige werkwoord aan het einde van de zin (Blom en De Korte, 2008; Jolink, 2005; Van Kampen, 1997; Schaerlaekens en Gillis, 1987; Wijnen en Verrips, 1998). In mindere mate gebruiken kinderen naast de constructie $V_{\text{aux-doen}}$ de constructie $V_{\text{aux-gaan}}$ (De Jong, 1999; Wijnen en Verrips, 1998) en $V_{\text{aux-zijn}}$ (Jolink, 2005).

Het gebruik van zinsconstructies met het hulpwerkwoord *doen*, *gaan* of *zijn* wordt voor het eerst opgemerkt in de tweede fase van de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement, maar neemt enorm toe in de derde fase van de morfologische ontwikkeling (Jolink, 2005). De gebruikte hulpwerkwoorden dragen weinig bij aan de semantische betekenis van de zin, zie (5) en (6), waardoor ze ook wel lege hulpwerkwoorden worden genoemd (Blom en de Korte, 2011; Cornips, 2000; Van de Craats en Van Hout, 2010). Het feit dat vrijwel alle kinderen gedurende het leerproces van de congruentie gebruik maken van de constructie V_{aux} is erg opvallend, omdat volwassen sprekers van het Standaardnederlands geen gebruik maken van lege hulpwerkwoorden.

In Standaardnederlands wordt het hulpwerkwoord *doen* gebruikt als hulpwerkwoord van causaliteit, waarmee het werkwoord bijdraagt aan de semantische betekenis van de zin. Gedurende de verwerving van de congruentie blijkt het hulpwerkwoord *doen* ook voor te komen in zinnen waar een oorzaak-gevolgrelatie ontbreekt, zie (7). In (7a) wordt een oorzaak-gevolgrelatie als in de zin *hij doet haar huilen* niet aangetroffen. De combinatie van het hulpwerkwoord *doen* en het zelfstandige werkwoord *huilen* in

voorbeeld (7a) heeft dezelfde betekenis als de vervoeging van het zelfstandige hoofdwkwoord (*huilt*) in Standaardnederlands.

(7)	a	hij doet huilen	2;5	Wijnen en Verrips (1998)
	b	ik doe dat niet wassen	2;10	Schaerlaekens en Gillis (1987)
	c	ik doe ook verven	3;10	Blom en De Korte (2008)

Ook de hulpwerkwoorden *gaan* en *zijn* blijken gedurende de verwerving van de congruentie in combinatie met de infinitief van het zelfstandige werkwoord de vervoeging van het zelfstandige werkwoord te vervangen, zoals geïllustreerd in voorbeeld (8). De hulpwerkwoorden in (8) dragen weinig bij aan de semantische betekenis van de zin, waardoor ze als leeg hulpwerkwoord gezien worden. Het hulpwerkwoord *gaan* in (8a) wordt bijvoorbeeld niet gebruikt om het begin van een handeling aan te geven (*de lamp gaat nu branden*) of een toekomstige gebeurtenis aan te kondigen (*de lamp gaat morgen branden*), waardoor het niet als hulpwerkwoord van aspect gezien kan worden. Het hulpwerkwoord *gaan* drukt samen met het zelfstandige werkwoord *branden* dezelfde betekenis uit als de vervoeging van het zelfstandige werkwoord (*brandt*) in Standaardnederlands.

(8)	a	lamp gaat branden	2;0	Blom en De Korte (2008)
	b	poesje gaat hier blijven staan	2;5	Wijnen en Verrips (1998)
	c	(hij) is takelen	2;5	Blom en De Korte (2008)

Het werkwoord *zijn* kan in Standaardnederlands als koppelwerkwoord of hulpwerkwoord functioneren. Als het werkwoord *zijn* als koppelwerkwoord functioneert, dan zorgt het werkwoord voor een verbinding tussen het subject en het predicaat, zoals in de zin *hij is lief*. Als het werkwoord als hulpwerkwoord functioneert, wordt het werkwoord als hulpwerkwoord van tijd of als hulpwerkwoord van de lijdende vorm gebruikt. In dat geval duidt het hulpwerkwoord in combinatie met een voltooid deelwoord de verleden tijd of de onvoltooide tijd van passieve werkwoorden aan. In voorbeeld (8c) wordt het werkwoord *zijn* echter niet als koppelwerkwoord of hulpwerkwoord gebruikt. De combinatie van het werkwoord *zijn* en het zelfstandige werkwoord *takelen* betekent hetzelfde als de vervoegde vorm van het zelfstandige werkwoord (*takelt*), waardoor het werkwoord *zijn* als leeg hulpwerkwoord functioneert.

Er is één situatie waarin het werkwoord *zijn* wel in combinatie met de infinitief van het werkwoord voor kan komen, namelijk als men wil aanduiden dat een handeling of gebeurtenis voortduurt. In deze situatie is men echter verplicht om het voorzetsel *aan* en het lidwoord *het* toe te voegen (Blom en De Korte, 2008). Als deze twee aspecten weggelaten worden, verandert de betekenis van de zin. Zo betekent de zin *hij is takelen* bijvoorbeeld dat hij weggegaan is om te takelen, terwijl de zin *hij is aan het takelen* aanduidt dat de handeling voortduurt (Blom en De Korte, 2008). Als het werkwoord *zijn* voorkomt in combinatie met het voorzetsel *aan*, het lidwoord *het* en de infinitief van het zelfstandige werkwoord, wordt het gebruikt om de duratieve vorm (ook wel progressieve vorm genoemd) aan te geven. Omdat het hulpwerkwoord *zijn* in deze situatie bijdraagt aan de semantische betekenis van de zin, kan het hulpwerkwoord niet als leeg hulpwerkwoord beschouwd worden als het voorkomt in combinatie met het voorzetsel *aan* en het lidwoord *het*.

Volgens Blom (2003) is het niet duidelijk of kinderen in hun inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement het hulpwerkwoord *zijn* als semantisch leeg hulpwerkwoord gebruiken of dat dergelijke zinnen gezien kunnen worden als voorloper van de constructie *is aan het + infinitief*.

Van de Craats (2009) geeft aan dat er geen duidelijke bewijzen zijn voor het toekennen van een semantische betekenis aan de constructie $V_{aux-zijn}$.

Niet alle werkwoorden komen voor in combinatie met het voorzetsel *aan* en het lidwoord *het*, zoals de voorbeelden in (9) aangeven. Werkwoorden die een (tijdelijke) toestand uitdrukken, de statieve

werkwoorden, hebben geen duratief karakter en komen niet voor in combinatie met het voorzetsel *aan* en het lidwoord *het*, zie voorbeeld (9a) en (9b). Actieve werkwoorden beschrijven daarentegen een handeling of gebeurtenis met een duidelijke duur en kunnen, zoals te zien is in voorbeeld (9c) en (9d), gebruikt worden in combinatie met het voorzetsel *aan* en het lidwoord *het* (Fromkin, 2000). Als het hulpwerkwoord *zijn* in *hij is takelen* een voorloper is van de duratieve constructie *hij is aan het takelen*, dan kan verwacht worden dat het hulpwerkwoord *zijn* vaker voorkomt bij actieve werkwoorden dan bij statieve werkwoorden.

- (9) a * hij is aan het krijgen
 b * hij is aan het zitten
 c hij is aan het slapen
 d hij is aan het eten

Om antwoord te kunnen geven op de vraag of kinderen het hulpwerkwoord *zijn* in hun inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement als semantisch leeg hulpwerkwoord gebruiken of dat dergelijke zinnen gezien kunnen worden als voorloper van de constructie *is aan het + infinitief*, is het noodzakelijk om het gebruik van vervangende, semantisch redundante hulpwerkwoorden te relateren aan het duratieve karakter van het werkwoord. In de bestaande literatuur wordt echter geen rekening gehouden met de mogelijke invloed van het duratieve karakter van het zelfstandige werkwoord op het gebruik van overbodige of redundante hulpwerkwoorden tijdens de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement.

2.2 De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij tweetalige kinderen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond.

Om de inflectionele morfologische ontwikkeling van tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis beter te kunnen begrijpen wordt in deze paragraaf ingegaan op de inflectionele morfologische ontwikkeling van tweetalige, zich normaal ontwikkelende kinderen met een Marokkaanse of Turkse achtergrond. Eerst wordt het verschil tussen simultane en successieve tweetaligheid besproken, waarna ingegaan wordt op de morfologische ontwikkeling bij tweetalige kinderen die het Nederlands successief leren. Om te kunnen bepalen of tweetalige kinderen bepaalde eigenschappen en regels van de eerste taal toe passen op het Nederlands wordt de morfologie van het Marokkaans-Arabisch, Berbers en Turks kort beschreven. Met behulp van deze informatie wordt vervolgens bepaald wat de invloed van de eerste taal is op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement in het Nederlands. De paragraaf wordt afgesloten met een overzicht van interne en externe verklaringen voor het gebruik van hulpwerkwoorden.

2.2.1 *Simultane en successieve tweetaligheid*

Naar schatting leert meer dan de helft van de wereldbevolking meer dan één taal (Romaine, 1995). Een groot deel van de bevolking is dus meertalig. Als meerdere talen geleerd worden kan de taalverwerving simultaan of succesief verlopen (Goorhuis en Schaerlaekens, 2000). Er is sprake van simultane tweetaligheid als het kind voor het tweede levensjaar in aanraking komt met de verschillende talen en het taalaanbod in beide talen nagenoeg gelijkwaardig is (Goorhuis en Schaerlaekens, 2000). Als op latere leeftijd, als de moedertaal al grotendeels verworven is, kennis gemaakt wordt met de Nederlandse taal spreekt men van een successieve taalontwikkeling (Goorhuis en Schaerlaekens, 2000). Kinderen die het Nederlands successief leren hebben, in tegenstelling tot kinderen die het Nederlands simultaan met de moedertaal leren, al enige kennis over taal. Zij weten bijvoorbeeld dat woorden een betekenis hebben en dat je verschillende woorden kunt samenvoegen tot een zin. Hoewel het een voordeel is dat kinderen die het Nederlands successief leren al over enige talige kennis beschikken, blijken de kinderen regelmatig eigenschappen van de ene taal over te nemen in de andere taal (Goorhuis en Schaerlaekens, 2000). Wanneer bepaalde eigenschappen of regels van de eerste taal ten onrechte toegepast worden op de tweede taal spreekt men van transfer (De Jong en Orgassa, 2007; De Jong, Orgassa en Çavuş, 2007; Orgassa, 2009).

2.2.2 *De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij tweetalige kinderen*

De morfologische ontwikkeling bij tweetalige kinderen die het Nederlands successief leren verloopt, ondanks de vertraging in de start van het Nederlandse taalaanbod, nagenoeg hetzelfde als bij eentalige, Nederlandssprekende kinderen (Blom en Polišenská, 2005 in: De Jong et al., 2007). Beide groepen kinderen beheersen de overeenstemming tussen de persoonsvorm en de persoon- en getalkenmerken van het subject, met uitzondering van de onregelmatige vormen, binnen twee jaar (De Jong et al., 2007; Schaerlaekens en Gillis, 1987). Uit paragraaf 2.1.2.2 blijkt dat eentalige, Nederlandssprekende kinderen starten met het verwerven van de congruentie als zij gemiddeld 2;0 jaar oud zijn (Jolink, 2005; Van Kampen, 1997; Schaerlaekens en Gillis, 1987). Als de kinderen gemiddeld 4;9 jaar oud zijn vervoegen zij 90% van de werkwoorden correct (Polišenská, 2010). Tweetalige kinderen die het Nederlands successief leren starten later met het verwerven van de congruentie dan eentalige, Nederlandssprekende kinderen. Veel tweetalige kinderen komen voor het eerst in aanraking met de Nederlandse taal als zij op driejarige leeftijd naar de peuterspeelzaal gaan. Op basis van het gegeven dat de morfologische ontwikkeling bij tweetalige kinderen nagenoeg hetzelfde verloopt als bij eentalige, Nederlandssprekende kinderen en het gegeven dat tweetalige kinderen circa één jaar later starten met de morfologische ontwikkeling kan verwacht worden dat tweetalige kinderen de congruentie beheersen als zij gemiddeld 5;9 jaar oud zijn.

2.2.3 De invloed van de eerste taal op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement

Voordat tweetalige kinderen de vervoegingsmorfemen om de persoonsvorm aan te passen aan de persoon- en getalkenmerken van het subject beheersen blijken zij bepaalde eigenschappen en regels van de eerste taal toe te passen op het Nederlands (De Jong en Orgassa, 2007). De eerste taal is blijkbaar van invloed op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement. Ook volwassenen die het Nederlands op latere leeftijd leren blijken in eerste instantie bepaalde eigenschappen en regels van de eerste taal toe te passen op het Nederlands (Van de Craats, 2009; Van de Craats en Van Hout, 2010; Oldenkamp, Van de Craats en Van Hout, 2009; Verhagen, 2009).

Om te kunnen beoordelen in welke mate transfer vanuit de moedertaal plaatsvindt, is enige kennis over de morfologie van de eerste taal vereist. In de volgende paragrafen wordt achtereenvolgens een korte beschrijving gegeven van de morfologie van het Marokkaans-Arabisch, Berbers en Turks. Per taal wordt gekeken naar drie belangrijke morfologische kenmerken: de positie van het werkwoord in de zin, de manier waarop het werkwoord aangepast wordt aan de persoon- en getalkenmerken van het subject en het aantal hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en koppelwerkwoorden dat de taal kent.

2.2.3.1 De morfologische ontwikkeling in het Marokkaans-Arabisch

In het Nederlands worden werkwoorden met behulp van het suffix *-t* of *-en* aangepast aan het subject van de zin. Om het werkwoord aan te passen aan het subject van de zin maakt het Marokkaans-Arabisch gebruik van prefixen, suffixen en klinkerveranderingen (Verhagen, 2009). Elke persoon- en getalcategorie kent in het Marokkaans-Arabisch een apart vervoegingsmorfeem dat toegevoegd wordt aan de drie medeklinkers tellende stamvorm van het werkwoord (Van de Craats en Van Hout, 2010). Bovendien is er voor de tweede en derde persoon enkelvoud en meervoud een apart morfeem voor mannen en vrouwen en wordt er voor de tweede en derde persoon meervoud onderscheid gemaakt tussen een meervoud van twee personen en een meervoud van tenminste drie personen. Samenvattend blijkt dat het Marokkaans-Arabisch, in tegenstelling tot het Nederlands, een zeer rijke morfologie kent.

Het Marokkaans-Arabisch kent twee basiswoordvolgorden: SVO en VSO (Van de Craats en van Hout, 2010; Oldenkamp et al., 2009). Daarmee samenhangend komen vervoegde werkwoorden op een andere positie in de zin voor dan niet-vervoegde werkwoorden. Niet-vervoegde werkwoorden bevinden zich in het Marokkaans-Arabisch op de eerste positie van de zin, gevolgd door het subject en eventuele object van de zin (Van de Craats, 2009). Werkwoorden die persoon- en getalkenmerken dragen bevinden zich daarentegen op de tweede positie van de zin (Blom en De Korte, 2011; Van de Craats, 2009; Lewis, 2009). Het Marokkaans-Arabisch kent verschillende hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en koppelwerkwoorden. De werkwoorden *kan*, *bda*, *ġadi*, *bqa*, *bġa*, *xeşş*, *mša* en *ža* zijn de meest voorkomende werkwoorden binnen deze categorieën (Verhagen, 2009). Het Marokkaans-Arabische werkwoord *kan* functioneert als koppelwerkwoord en laat zich het beste vertalen door het Nederlandse werkwoord *zijn*. De werkwoorden *bda*, *ġadi* en *bqa* zijn hulpwerkwoorden van aspect. *Bda* wordt gebruikt om het begin van een actie of handeling aan te geven en draagt globaal dezelfde betekenis als het Nederlandse *gaan* of *komen*. Het Marokkaans-Arabische werkwoord *bqa* wordt gebruikt om aan te geven dat een actie of handeling voortduurt. De semantische betekenis van *bqa* is vergelijkbaar met het Nederlandse *blijven*. Met behulp van het werkwoord *ġadi* wordt een toekomstige gebeurtenis aangekondigd. Het Marokkaans-Arabische *ġadi* heeft dezelfde functie als het Nederlandse hulpwerkwoord *gaan*. De hulpwerkwoorden *mša* en *ža* worden gebruikt om een beweging aan te geven. De functie van de werkwoorden is vergelijkbaar met de functie van het Nederlandse *gaan* en *komen*. Naast de genoemde hulpwerkwoorden kent het Marokkaans-Arabisch diverse modale werkwoorden. De werkwoorden *bġa* en *xeşş*, vergelijkbaar met respectievelijk het Nederlandse *willen* en *moeten*, worden het meest toegepast.

2.2.3.2 De morfologische ontwikkeling in het Berbers

Berbers is een verzamelnaam voor de Berbertalen en dialecten die in het noorden van Afrika gesproken worden (Dell en Elmedlaoui, 2002). Meer dan een derde van de inwoners van Marokko spreekt een

Berbertaal. In Marokko kunnen ruwweg drie dialecten van het Berbers onderscheiden worden die onderling goed verstaanbaar zijn: Tashlhiyt, Tamazight en Tarifit (Dell en Almedlaoui, 2002; Extra en de Ruiter, 2001). Tashlhiyt wordt voornamelijk gesproken door de inwoners van zuidwest Marokko, Tamazight door de inwoners van centraal Marokko en Tarifit door de bevolking in het noorden van Marokko (Dell en Elmedlaoui, 2002; Extra en de Ruiter, 2001). Uit gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek blijkt dat meer dan tweederde van de Berbersprekende Marokkanen in Nederland afkomstig is uit de Noordelijke provincies van Marokko (Fokkema, Harmsen en Nicolaas, 2009). De morfologie van het Tarifit vormt in deze literatuurstudie dan ook de basis voor de beschrijving van de Berberse morfologie.

De morfologie van het Tarifit kent enkele overeenkomsten met de rijke morfologie van het Marokkaans-Arabisch. Beide talen kennen voor de tweede en derde persoon enkelvoud en meervoud een apart vervoegingsmorfeem voor mannen en vrouwen. Ook maken beide talen, in tegenstelling tot het Nederlands, gebruik van prefixen, suffixen en klinkerveranderingen om het werkwoord aan te passen aan de persoon- en getalmerken van het subject (Dell en Elmedlaoui, 2002; McClelland, 1996).

In de Berbertalen beginnen vrijwel alle zinnen met het werkwoord, direct gevolgd door het subject en eventuele object van de zin (Dell en Elmedlaoui, 2002; Lewis, 2009; McClelland, 1996). Het werkwoord komt in deze VSO-volgorde altijd vervoegd voor. In enkele gevallen bevindt het werkwoord zich direct na het subject. Als het werkwoord niet op de eerste positie van de zin staat draagt het geen persoon- en getalmerken van het subject (Dell en Elmedlaoui, 2002). In tegenstelling tot in het Nederlands en Marokkaans-Arabisch, waar het vervoegde werkwoord na het subject komt, wordt het vervoegde werkwoord in het Berbers direct vóór het subject van de zin geplaatst.

De morfosyntaxis van het Berbers is relatief weinig beschreven (McClelland, 1996), waardoor er nauwelijks literatuur beschikbaar is over de aanwezigheid van hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en koppelwerkwoorden in het Tarifit. De beschrijving die McClelland (1996) van het Tarifit geeft maakt duidelijk dat het Tarifit op z'n minst twee hulpwerkwoorden en een koppelwerkwoord kent. McClelland noemt de hulpwerkwoorden *tuya*, *komas* en het modale werkwoord *xas*. Het werkwoord *tuya* functioneert als hulpwerkwoord van tijd. *Tuya* wordt in combinatie met een voltooid deelwoord gebruikt om de verleden tijd uit te drukken, waardoor het globaal dezelfde betekenis draagt als het Nederlandse *zijn* of *hebben*. Het werkwoord *komas* wordt gebruikt om een toekomstige gebeurtenis aan te kondigen, waardoor het dezelfde functie heeft als het Nederlandse hulpwerkwoord *gaan*. Hoewel expliciete informatie ontbreekt, lijkt het erop dat er naast het hulpwerkwoord van tijd en het hulpwerkwoord van aspect, welke beide gerelateerd zijn aan de verschillende tijden die het Tarifit kent, geen andere typen hulpwerkwoorden voorkomen. Als modaal werkwoord wordt door McClelland (1996) het Berberse werkwoord *xas* genoemd. De semantische betekenis van *xas* is vergelijkbaar met het Nederlandse *willen*. De beschikbare literatuur over de morfosyntaxis van het Berbers doet vermoeden dat het Tarifit geen koppelwerkwoorden kent.

2.2.3.3 De morfologische ontwikkeling in het Turks

Het Turks kent een rijke morfologie waarin werkwoorden met zowel suffixen als klinkerveranderingen worden aangepast aan de persoon- en getalmerken van het subject van de zin. Alle persoon- en getalcategorieën kennen een apart vervoegingsmorfeem dat toegevoegd wordt aan de basisvorm van het werkwoord dat eindigt op *-mek* of *-mak* (De Jong, 2007; De Jong et al., 2007; Orgassa, 2009; Verhagen, 2009).

In het Turks bevindt het vervoegde werkwoord zich, net als het eventuele niet-vervoegde werkwoord, na het subject en eventuele object van de zin (Van de Craats, 2009; Haberzettl, 2003; Lewis, 2009; Oldenkamp et al., 2009). Als de zin zowel vervoegde als niet-vervoegde werkwoorden bevat, wordt het vervoegde werkwoord na het niet-vervoegde, zelfstandige werkwoord geplaatst (Verhagen, 2009). Hoewel de positie van het niet-vervoegde werkwoord in het Nederlands en het Turks gelijk is, verschilt de positie van het werkwoord dat persoon- en getalmerken draagt. Het vervoegde werkwoord wordt in het Nederlands op de tweede positie van de zin geplaatst, terwijl het vervoegde werkwoord zich in het Turks aan het einde van de zin bevindt. In het Nederlands is deze laatste positie van de zin gereserveerd voor de werkwoorden die zich niet hebben aangepast aan de persoon- en getalmerken van het subject.

Het Turks kent weinig hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en koppelwerkwoorden, omdat de taal tijd en aspect aanduidt met behulp van gebonden morfemen die achter het zelfstandige werkwoord worden geplakt (Verhagen, 2009). Er is één Turks koppelwerkwoord dat als vrij morfeem gebruikt wordt, *olmak*. Het Turkse koppelwerkwoord *olmak* laat zich het beste vertalen door het Nederlandse werkwoord *zijn*. *Olmak* kan in bepaalde situaties ook als hulpwerkwoord van tijd of aspect of als modaal werkwoord functioneren, waardoor het globaal dezelfde betekenis kan krijgen als het Nederlandse *hebben*, *zijn*, *gaan*, *blijven*, *kunnen*, *mogen*, *moeten* en *willen* (Verhagen, 2009). Naast het sporadisch voorkomende koppelwerkwoord *olmak* komt het modale werkwoord *istemek* incidenteel voor (Verhagen, 2009). De semantische betekenis van *istemek* is vergelijkbaar met het Nederlandse *willen*. Het Turks kent geen zuivere hulpwerkwoorden die voorkomen als vrij morfeem (Verhagen, 2009).

Tabel 2.2 Samenvatting van de belangrijkste morfologische kenmerken in het Nederlands, Marokkaans-Arabisch, Berbers en Turks.

	Nederlands	Marokkaans-Arabisch	Berbers	Turks
woordvolgorden	SOV met V2	SVO en VSO	VSO en SVO	SOV
morfologietype	arm	zeer rijk	rijk	rijk
niet zelfstandige werkwoorden:				
▪ hulpwerkwoorden	ja	ja	zeer weinig	nee
▪ modale werkwoorden	ja	ja	zeer weinig	zeer weinig
▪ koppelwerkwoorden	ja	ja	nee	zeer weinig

2.2.3.4 De invloed van de woordvolgorde in eerste taal op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement in het Nederlands

De belangrijkste morfologische kenmerken in het Nederlands, Marokkaans-Arabisch, Berbers en Turks zijn samengevat in tabel 2.2. Wat betreft de woordvolgorde laat tabel 2.2 zien dat het Nederlands, Marokkaans-Arabisch en Berbers een aparte woordvolgorde kennen voor zinnen met een vervoegd werkwoord en zinnen waarin het werkwoord als infinitief voorkomt. Het Turks kent daarentegen slechts één woordvolgorde waarin het werkwoord na het subject en object wordt geplaatst. Als gevolg van deze woordvolgorde zoeken Turkse leerders van het Nederlands het werkwoord aanvankelijk aan het einde van de zin (Oldenkamp et al., 2009). Turkse leerders vinden op deze zinspositie het niet-vervoegde werkwoord, eindigend op *-en*. Marokkaanse leerders van het Nederlands, zowel Marokkaans-Arabisch als Berbersprekend, zoeken het vervoegde werkwoord in eerste instantie vóór het object van de zin, op de positie waar Nederlandse sprekers het vervoegde werkwoord plaatsen (Oldenkamp et al., 2009). Oldenkamp et al. (2009) toonden op basis van het LESLLA-corpus aan dat Marokkaanse laagopgeleide volwassen leerders van het Nederlands het vervoegingsmorfeem voor de derde persoon enkelvoud vaker correct realiseren dan Turkse laagopgeleide volwassen leerders van het Nederlands. De groep Turkse leerders maakten daarentegen minder fouten bij de realisatie van het vervoegingsmorfeem voor de derde persoon meervoud. Dit komt overeen met het gegeven dat Turkse leerders het werkwoord aan het einde van de zin zoeken, op de positie waar in het Nederlands het niet-vervoegde werkwoord wordt geplaatst. Doordat het niet-vervoegde werkwoord in het Nederlands auditief niet te onderscheiden is van het vervoegingsmorfeem voor de derde persoon meervoud, maken Turkse leerders van het Nederlands relatief weinig fouten bij de vervoeging van de derde persoon meervoud.

2.2.3.5 De invloed van het morfologietype van de eerste taal op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement in het Nederlands

Naast de verschillen in woordvolgorde laat tabel 2.2 verschillen zien in het morfologietype van de vier talen. Uit de tabel is duidelijk op te maken dat de morfologie van het Marokkaans-Arabisch, Berbers en

Turks veel rijker is dan de morfologie van het Nederlands. Diverse onderzoekers hebben een verband gelegd tussen het morfologietype van een taal en het soort fouten dat leerders van die taal maken (De Jong, in: Verhoeven en Van Balkom, 2004; De Jong en Orgassa, 2007; De Jong et al., 2007; Orgassa, 2009; Zwitserlood, 2007). Sprekers van een taal met een arme morfologie, zoals het Duits, Engels en Nederlands, blijken morfemen om het werkwoord aan te passen aan de persoon- en getalmerken van het subject herhaaldelijk weg te laten, terwijl sprekers van een taal met een rijke morfologie, zoals het Italiaans, Turks en Marokkaans, dergelijke morfemen juist blijken te vervangen door andere vervoegingsmorfemen. Over het algemeen blijkt dat taalleerders die een taal met een rijke morfologie verwerven minder morfologische fouten maken dan leerders van een morfologisch arme taal (De Jong en Orgassa, 2007; Orgassa, 2009; Zwitserlood, 2007). De Jong en Orgassa (2007) vermoeden dat dit komt doordat leerders van een morfologisch rijke taal de vervoeging van het werkwoord als uitgangspunt nemen bij de interpretatie van een zin, terwijl leerders van een morfologische arme taal de woordvolgorde als basis nemen. Daarbij zijn de vervoegingsmorfemen in talen met een rijke morfologie over het algemeen duidelijker waar te nemen, waardoor de interpretatie en toepassing van de verschillende vervoegingsmorfemen eenvoudiger is (De Jong en Orgassa, 2007).

Ook binnen de tweedeling tussen talen met een arme en rijke morfologie blijkt er een verband tussen de moedertaal en het soort fouten dat taalleerders maken. Zo komen substitutiefouten in het Nederlands vaker voor dan in het Engels, omdat er in het Engels minder alternatieve vervoegingsmorfemen zijn dan in het Nederlands (De Jong en Orgassa, 2007). Het Engels kent naast het nulmorfeem slechts één vervoegingsmorfeem om het werkwoord aan te passen aan de persoon- en getalmerken van het subject, namelijk het vervoegingsmorfeem *-s* dat gebruikt wordt voor de derde persoon enkelvoud. In het Nederlands komen naast het nulmorfeem twee vervoegingsmorfemen voor, waardoor het Nederlands meer substitutie toelaat dan het Engels (De Jong en Orgassa, 2007).

2.2.3.6 *De invloed van het aantal hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en koppelwerkwoorden in de eerste taal op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement in het Nederlands*

In paragraaf 2.1.3 zagen we dat eentalige, Nederlandse kinderen de constructie V_{lex} gedurende het leerproces van de congruentie regelmatig vervangen door V_{aux} (Jolink, 2005; De Jong, 1999; Schaerlaekens en Gillis, 1987; Wijnen en Verrips, 1998; Zwitserlood, 2007). Ook kinderen en volwassenen die het Nederlands, of andere Germaanse taal, als tweede taal leren blijken gedurende het leerproces van de congruentie enige tijd gebruik te maken van de constructie V_{aux} (Blom en De Korte, 2008). Ongeacht de taalachtergrond (Marokkaans-Arabisch, Russisch, Spaans, Turks) maken leerders van het Duits (Haberzettl, 2003), Engels (Fleta, 2003; Ionin en Wexler, 2002) en Nederlands als tweede taal (Blom en De Korte, 2011; Cornips, 2000; Van de Craats, 2009; Van de Craats en Van Hout, 2010) gedurende het leerproces van de congruentie gebruik van de constructie V_{aux} . De moedertaal lijkt een belangrijke rol te spelen bij de ontwikkeling van de morfologie en de keuze van het lege hulpwerkwoord. De keuze van het hulpwerkwoord blijkt afhankelijk van de mate waarin het Nederlandse werkwoord syntactische, semantische en fonologische gelijkenissen vertoont met een (hulp)werkwoord in de moedertaal (Van de Craats en Van Hout, 2010).

In het Nederlands dragen hulpwerkwoorden geen duidelijke semantische betekenis. Ervan uitgaande dat sprekers die het Nederlands als tweede taal leren de keuze van het lege hulpwerkwoord deels baseren op de mate waarin het Nederlandse werkwoord semantische gelijkenissen vertoont met een werkwoord in de moedertaal, kan aangenomen worden dat werkwoorden die in beide talen weinig semantische betekenis dragen goede kandidaten zijn om te functioneren als leeg hulpwerkwoord in de constructie V_{aux} . Hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en koppelwerkwoorden zullen logischerwijs eerder gekozen worden als leeg hulpwerkwoord dan zelfstandige werkwoorden.

Het Marokkaans-Arabisch kent drie typen niet-zelfstandige werkwoorden: hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en koppelwerkwoorden. Een van deze werkwoorden, het hulpwerkwoord van aspect *gadi*, toont zowel syntactisch, fonologisch als semantisch gelijkenissen met het Nederlandse hulpwerkwoord

gaan. Op basis van deze overeenkomsten kan verwacht worden dat Marokkaans-Arabische leerders van het Nederlands de constructie $V_{\text{aux-gaan}}$ verkiezen boven $V_{\text{aux-doen}}$ en $V_{\text{aux-zijn}}$.

Ondanks het feit dat de morfosyntaxis van het Berbers nauwelijks beschreven is, lijkt het er op dat het Berbers twee typen niet-zelfstandige werkwoorden kent: hulpwerkwoorden en modale werkwoorden. Op basis van de beschikbare informatie wordt verwacht dat Berberse leerders van het Nederlands, evenals Marokkaans-Arabische leerders van het Nederlands, $V_{\text{aux-gaan}}$ verkiezen boven $V_{\text{aux-doen}}$ en $V_{\text{aux-zijn}}$. Het Berberse hulpwerkwoord van aspect *komas* vertoont namelijk syntactische en semantische gelijkenissen met het Nederlandse hulpwerkwoord *gaan*, terwijl de werkwoorden *tuya* en *xəs* enkel syntactische gelijkenissen vertonen met de Nederlandse hulpwerkwoorden *gaan*, *doen* en *zijn*.

Het Turks kent twee typen niet-zelfstandige werkwoorden: modale werkwoorden en koppelwerkwoorden. Naast het modale werkwoord *istemek*, dat slechts zeer incidenteel voorkomt, wordt het Turkse koppelwerkwoord *olmak* met enige regelmaat als vrij morfeem gebruikt. Het Turkse koppelwerkwoord laat zich het beste vertalen door het Nederlandse werkwoord *zijn*, waardoor verwacht wordt dat Turkse leerders van het Nederlands de constructie $V_{\text{aux-zijn}}$ prefereren.

De onderzoeksresultaten van Van de Craats en Van Hout (2010) en Fleta (2003) bevestigen dat Turkse en Marokkaanse leerders van de Nederlandse taal de voorkeur geven aan de hulpwerkwoorden *gaan* en *zijn*. Turkse leerders van de Nederlandse taal blijken vrijwel altijd voor het hulpwerkwoord *zijn* te kiezen (Van de Craats en Van Hout, 2010), terwijl Marokkaanse leerders het hulpwerkwoord *gaan* prefereren (Van de Craats en Van Hout, 2010). Van de Craats (2005) concludeert dat het gebruik van de constructie $V_{\text{aux-gaan}}$ bij Marokkaanse leerders vooraf gaat aan het gebruik $V_{\text{aux-zijn}}$.

2.2.4 Interne en externe verklaringen voor het gebruik van hulpwerkwoorden

Hoewel uit de huidige literatuur blijkt dat kinderen en volwassenen die het Nederlands als tweede taal leren, evenals kinderen die het Nederlands als moedertaal leren, gedurende het leerproces van de congruentie enige tijd gebruik maken van lege hulpwerkwoorden is er geen eensgezindheid over de oorzaak voor het gebruik van de constructie V_{aux} . In de literatuur worden uiteenlopende externe en interne factoren genoemd om het gebruik van de constructie V_{aux} te verklaren.

Onderzoekers die het gebruik van V_{aux} proberen te verklaren op basis van externe factoren stellen dat kinderen de hulpwerkwoorden wel degelijk waarnemen in het taalaanbod, ondanks het feit dat sprekers van het Standaardnederlands geen gebruik maken van lege hulpwerkwoorden (Blom en De Korte, 2008). De constructie V_{aux} zou veelvuldig voorkomen in de zogenaamde verzorgerstaal, een variant van het Nederlands dat volwassenen spreken tegen baby's en kleine kinderen (Blom en De Korte, 2008; Schaerlaekens, 2008). Het frequent waarnemen van lege hulpwerkwoorden zou ervoor zorgen dat kinderen het gebruik de constructie V_{aux} als grammaticale optie zien (Blom en De Korte, 2008). Tot op heden kan deze verklarende, externe factor echter nog niet wetenschappelijk ondersteund worden (Blom en De Korte, 2008). Ook is het nog onduidelijk of Nederlandstalige kinderen de verzorgerstaal van volwassenen imiteren of andersom (Schaerlaekens, 2008:174).

Verklaringen voor het gebruik van hulpwerkwoorden op basis van interne factoren steunen op meer wetenschappelijk evidentie. De verklaringen zijn globaal te verdelen in semantische en morfosyntactische interne factoren. Onderzoekers die het gebruik van hulpwerkwoorden op basis van semantische interne factoren trachten te verklaren nemen het gemak waarmee woorden op te halen zijn uit het mentale lexicon als uitgangspunt voor hun verklaring (Blom en De Korte, 2011). Werkwoorden die als leeg hulpwerkwoord kunnen functioneren zijn veelal als gehele, vervoegde woordvorm opgeslagen in het mentale lexicon en komen hoogfrequent voor. In combinatie met het gegeven dat zelfstandige werkwoorden veelal als infinitief worden opgeslagen zorgt het frequentieverschil ervoor dat hulpwerkwoorden eenvoudiger op te halen zijn uit het mentale lexicon dan zelfstandige werkwoorden. Voor leerders van het Nederlands die moeite hebben met de congruentie is het invoegen van een vervoegd hulpwerkwoord een economisch

aantrekkelijke oplossing (Blom en De Korte, 2011).

Naast de verklaringen die het gebruik van V_{aux} op basis van semantische interne factoren proberen te verklaren, bestaan er verklaringen die gebaseerd zijn op morfosyntactische interne factoren. Dergelijke verklaringen zoeken de oorzaak van het gebruik van V_{aux} bij de morfosyntactische regels in het mentale taalsysteem van de taalleerders (Blom en De Korte, 2008). Volgens Van Kampen (1997:49) gaat het gebruik van de structuur V_{aux} samen met de verwerving van de SOV woordvolgorde met *verb second*. Taalleerders die de vervoeging van het werkwoord nog onvolledig beheersen maken volgens Van Kampen gebruik van de structuur V_{aux} om verplaatsing van het vervoegde werkwoord naar de tweede positie te vermijden, zonder de morfosyntactische regels van Nederlandse zinnen te schenden. Deze strategie is eenvoudig te begrijpen als je weet dat werkwoorden in Nederlandse zinnen slechts op twee posities voorkomen. In paragraaf 2.1.1 zagen we dat het zelfstandige werkwoord in bevestigende hoofdzinnen op de tweede positie van de zin komt. Als er meerdere werkwoorden voorkomen in de hoofdzin, bevindt het vervoegde werkwoord zich op de tweede positie van de zin, terwijl de overige werkwoorden onvervoegd aan het einde van de zin geplaatst worden. In hoofdzinnen die slechts één werkwoord bevatten dient het zelfstandige werkwoord zich altijd aan te passen aan de persoon- en getalmerken van het subject, iets wat voor jonge kinderen lastig blijkt te zijn. Volgens Van Kampen (1997) is het voor jonge kinderen eenvoudiger om een vervoegd hulpwerkwoord in te voegen op de tweede positie van de zin dan het zelfstandige werkwoord te vervoegen en te verplaatsen naar de tweede positie van de zin. Ook Blom en De Korte (2011) en Fleta (2003) zijn van mening dat het voor taalleerders eenvoudiger is om de semantische en morfosyntactische informatie van de zin apart te representeren dan deze informatie gecombineerd toe te passen in een vervoegd werkwoord. Door het gebruik van de constructie V_{aux} wordt de semantische informatie aan het eind van de zin gepresenteerd als infinitief van het werkwoord, terwijl de morfosyntactische informatie op de tweede positie van de zin gepresenteerd wordt als vervoegd hulpwerkwoord. Het lijkt er dus op dat het invoegen van een hulpwerkwoord twee voordelen heeft voor de taalleerder. Allereerst maakt de structuur V_{aux} het mogelijk om de verplaatsing van het vervoegde werkwoord naar de tweede positie te vermijden. Daarnaast zorgt het invoegen van een vervoegd hulpwerkwoord ervoor dat de zin zich aanpast aan de persoon- en getalmerken van het subject.

Van Kampen (1997) was de eerste die een verband legde tussen de plaats van het werkwoord in de zin en het gebruik van lege hulpwerkwoorden. Later bevestigden diverse onderzoekers dat het gebruik van hulpwerkwoorden samenhangt met de verwerving van de SOV woordvolgorde met *verb second*. Zo blijkt uit het recente onderzoek van Blom en De Korte (2011) dat het gebruik van V_{aux} samenhangt met de plaats van het zelfstandige werkwoord. Uit het onderzoek wordt duidelijk dat Turkse en Marokkaanse leerders van het Nederlands meer hulpwerkwoorden gebruiken in hoofdzinnen die verplaatsing van het werkwoord naar de tweede positie van de zin vereisen dan in onderschikkende bijzinnen die dergelijke verplaatsing van het werkwoord niet vragen.

Dat het gebruik van hulpwerkwoorden samengaat met de verwerving van de SOV woordvolgorde met *verb second* gaat niet helemaal op voor het Engels, omdat de basiswoordvolgorde van het Engels SVO is en de taal geen *verb second* kent. Toch blijkt uit onderzoek van Fleta (2003) dat het gebruik van hulpwerkwoorden ook in het Engels gerelateerd is aan de plaats van het werkwoord in de zin. Fleta heeft aangetoond dat kinderen die het Engels als tweede taal leren gebruik maken van de constructie V_{aux} -zijn om de vereiste verplaatsing van het zelfstandige werkwoord in ja/nee-vraagzinnen te realiseren. Voordat de kinderen het zelfstandige werkwoord naar de eerste positie van de zin verplaatsen produceren ze ja/nee-vraagzinnen door de zin te beginnen met *is*, gevolgd door het subject, de infinitiefvorm van het zelfstandige werkwoord en eventuele object. Nadat de kinderen gedurende enige tijd gebruik maken van de constructie V_{aux} -zijn plaatsen de kinderen het zelfstandige werkwoord op de eerste positie van de zin, op de plaats van het hulpwerkwoord, en ontstaat de VSO-structuur.

Uit de door Van Kampen (1997, 50) geciteerde referenties blijkt dat kinderen de morfosyntactische regels van *verb second* al op jonge leeftijd, als de kinderen tussen 2;1 tot 2;4 jaar oud zijn, beheersen. Als het

gebruik van de structuur V_{aux} gerelateerd is aan de verwerving van de SOV woordvolgorde met *verb second* kan verwacht worden dat het gebruik van de structuur V_{aux} afneemt als de kinderen ouder zijn dan 2;4 jaar. Opmerkelijk is dat de structuur V_{aux} ook op latere leeftijd voor blijkt te komen bij eentalige, zich normaal ontwikkelende kinderen (Blom en De Korte, 2008; Schaerlaekens en Gillis, 1987). Volgens Blom (2003) komt dit omdat het gebruik van de structuur V_{aux} gerelateerd is aan zowel de verwerving van de SOV woordvolgorde met *verb second* als het aanpassen van de persoonsvorm aan de persoon- en getalkenmerken van het subject.

Om antwoord te geven op de vraag of het gebruik van de structuur V_{aux} inderdaad gerelateerd is aan de algehele morfosyntactische complexiteit van de zin, is het noodzakelijk om het gebruik van de structuur V_{aux} te relateren aan de algehele morfosyntactische complexiteit. De morfosyntactische complexiteit van zinnen is afhankelijk van de argumentstructuur, waardoor het zinvol is om het gebruik van vervangende, semantisch redundante hulpwerkwoorden te relateren aan de argumentstructuur van het zelfstandige werkwoord. In de bestaande literatuur wordt echter geen rekening gehouden met de mogelijke invloed van de argumentstructuur van het zelfstandige werkwoord op het gebruik van overbodige of redundante hulpwerkwoorden tijdens de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement.

2.3 De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis

Nu duidelijk is hoe de inflectionele morfologische ontwikkeling bij zowel eentalige, Nederlandssprekende kinderen als tweetalige, zich normaal ontwikkelende kinderen van Marokkaanse of Turkse afkomst verloopt, wordt in deze paragraaf ingegaan op de inflectionele morfologische ontwikkeling van eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. Eerst wordt de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement en het gebruik van hulpwerkwoorden gedurende deze morfologische ontwikkeling bij eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis besproken. Vervolgens wordt ingegaan op de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis die het Nederlands successief leren.

2.3.1 *De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis*

Nagenoeg alle kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis blijken in meer of mindere mate problemen te hebben met het adequaat vervoegen van werkwoorden. Volgens Orgassa (2009) hebben kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis meer moeite met het aanpassen van het werkwoord aan de persoon- en getalmerken van het subject dan met de verplaatsing van het vervoegde werkwoord naar de tweede positie van de zin. De kinderen gebruiken minder vervoegingsmorphemen in situaties waarin een vervoegingsmorpheme toegepast dient te worden en kiezen vaak voor een verkeerde vervoegingsmorpheme, waardoor het werkwoord niet juist aangepast wordt aan de persoon- en getalmerken van het subject (De Jong, 1999; Orgassa, 2009; Verhoeven en Van Balkom, 2004; Zwitserlood, 2007). Ook blijken kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis een eenvoudige argumentstructuur te prefereren (De Jong, 1999, 162). De Jong (1999) geeft aan dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis minder vaak gebruik maken van werkwoorden die meer dan één argument vereisen dan zich normaal ontwikkelende leeftijdsgenoten.

Zwitserlood (2007) onderzocht de morfologische vaardigheden van zestien kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis op zes, zeven en achtjarige leeftijd door de gestandaardiseerde verteltaak van de TAK (Taaltoets Alle Kinderen, Verhoeven en Vermeer, 2001) af te nemen. Uit het onderzoek blijkt dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis tussen 6;2 en 6;9 jaar ($M = 6;5$) gemiddeld één morfologische fout maken per zes zinnen. Kinderen met een taalontwikkelingsstoornis tussen 7;0 en 7;8 jaar ($M = 6;4$) maken gemiddeld één morfologische fout per veertien zinnen. Op basis van de onderzoeksdata kan verwacht worden dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis een score boven het afbreekpunt van Brown behalen als zij 7;1 jaar oud zijn. Kinderen zonder taalstoornis behalen deze score als zij gemiddeld 4;9 jaar oud zijn (Polišenská, 2010), hetgeen doet vermoeden dat de morfologische ontwikkeling van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis twee jaar en vier maanden vertraagd is.

De onderzoeksresultaten van Zwitserlood (2007) komen redelijk goed overeen met de onderzoeksresultaten van Steenge (2006). Steenge onderzocht de morfologische vaardigheden van 576 eentalige, zich normaal ontwikkelende kinderen tussen 5;7 en 8;6 jaar ($M = 7;0$) en 137 eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis tussen 6;1 en 8;6 jaar ($M = 7;2$) met behulp van de gestandaardiseerde woordvormingstaak van de TAK (Taaltoets Alle Kinderen, Verhoeven en Vermeer, 2001). Uit de onderzoeksresultaten kan opgemaakt worden dat de algehele morfologische ontwikkeling van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis circa twee jaar en zes maanden vertraagd is ten opzichte van zich normaal ontwikkelende leeftijdsgenoten.

Zowel het onderzoek van Zwitserlood (2007) als het onderzoek van Steenge (2006) richt zich op de algehele morfologische ontwikkeling. De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement maakt deel uit van de algehele morfologische ontwikkeling, waardoor verwacht kan worden dat de inflectionele

morfologische ontwikkeling van agreement van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis 2;4 tot 2;6 jaar vertraagd is ten opzichte van zich normaal ontwikkelende leeftijdsgenoten.

De verwachte vertraging van 2;4 tot 2;6 jaar wordt ondersteund door het feit dat veel onderzoekers die de inflectionele morfologische ontwikkeling van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis vergeleken met de vaardigheden van zich normaal ontwikkelende kinderen uitgingen van een soortgelijk verschil in chronologische leeftijd. Zo baseerden Jolink (2005) en De Jong, Orgassa en Çavuş (2007) hun onderzoeksgegevens op een respectievelijk verschil in chronologische leeftijd van 2;6 jaar en 2;7 jaar.

Als bij het bepalen van het leeftijdsverschil tussen beide groepen kinderen uitgegaan werd van de MLU (*Mean Length of Utterance*, ofwel gemiddelde utingslengte) in plaats van de chronologische leeftijd resulteerde dit in een vergelijkbaar verschil in chronologische leeftijd. Zowel De Jong (1999) als Orgassa (2009) relateerden de groep zich normaal ontwikkelende kinderen op basis van de MLU aan de kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. Dit resulteerden in een leeftijdsverschil tussen beide groepen kinderen van 2;9 jaar en 2;5 jaar. Leonard (2000) vergeleek de morfologische vaardigheden van Engels-, Italiaans-, Hebreeuws-, Turks- en Zweedssprekende kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis met de vaardigheden van zich normaal ontwikkelende kinderen met een vergelijkbaar MLU, hetgeen resulteerde in een leeftijdsverschil van gemiddeld 1;10 jaar. Ook Southwood (2007) ging in haar onderzoek uit van de MLU. Het gemiddelde leeftijdsverschil tussen Afrikaanssprekende kinderen met en zonder specifieke taalontwikkelingsstoornis was in haar onderzoek 2;3 jaar.

Afgezien van de vertraging in de morfologische ontwikkeling van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis blijkt de morfologische ontwikkeling nagenoeg hetzelfde te verlopen als bij zich normaal ontwikkelende kinderen. Het soort fouten dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in hun inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement maken is vergelijkbaar met het soort fouten dat jongere, zich normaal ontwikkelende kinderen maken (Jolink, 2005; De Jong, 1999; Zwitserlood, 2007). Diverse morfologische fouten komen frequent voor bij eentalige, Nederlandssprekende kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis en jongere, zich normaal ontwikkelende kinderen (Jolink, 2005; De Jong, 1999; De Jong et al., 2007; Polišenská, 2010):

- omissie van het morfeem dat de tweede of derde persoon enkelvoud aanduidt;
- omissie van het morfeem dat de eerste, tweede of derde persoon meervoud aanduidt;
- substitutie van het morfeem dat de tweede of derde persoon enkelvoud óf eerste, tweede of derde persoon meervoud aanduidt;
- het werkwoord wordt onvervoegd aan het einde van de zin geplaatst, zonder hulpwerkwoord.

Het voorkomen van de vier verschillende fouten bij eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis is geïllustreerd in voorbeeld (10).

(10)	a	dan ga mama nog zwaaien	6;5	De Jong (1999)
	b	toen kom papa en mama aan	6;2	De Jong (1999)
	c	dat doet altijd mijn vader en moeder	5;11	De Jong (1999)
	d	hun allemaal rommel maken	6;11	De Jong (1999)

2.3.2 *Het gebruik van hulpwerkwoorden gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis*

Eentalige, Nederlandssprekende kinderen vervangen de constructie V_{lex} gedurende het leerproces van de congruentie regelmatig door V_{aux} , waarbij het hulpwerkwoord *doen*, *gaan* of *zijn* gecombineerd wordt met de infinitief van het werkwoord. Bij zich normaal ontwikkelende kinderen verdwijnt de constructie V_{aux} als de kinderen gemiddeld 4;9 jaar oud zijn en de congruentie beheersen (De Vleeshauwer, 1986, in Schaerlaekens en Gillis, 1987; Polišenská, 2010). Op basis van het gegeven dat de morfologische ontwikkeling van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis circa 2;5 jaar vertraagd is ten opzichte van zich normaal ontwikkelende leeftijdsgenoten (Steenge, 2006 en Zwitserlood, 2007) kan

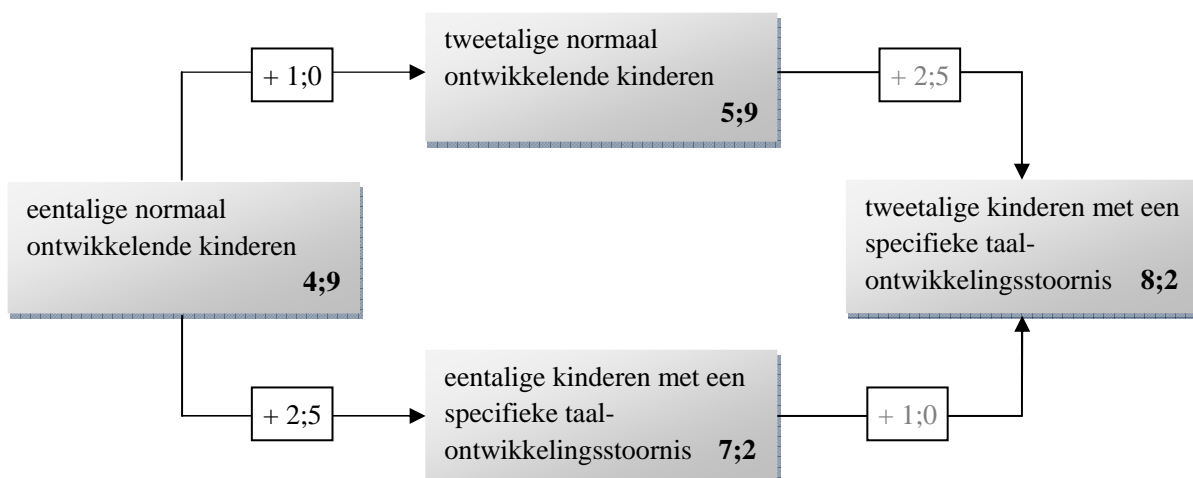
verwacht worden dat het gebruik V_{aux} bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis afneemt als zij gemiddeld 7;1 jaar oud zijn.

Uit het onderzoek van Zwitserlood (2007) kan opgemerkt worden dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis op 7;1 jarige leeftijd in ruim 20% van de uitingen gebruik maken van de constructie V_{aux} -gaan waar V_{lex} verwacht wordt. Als de kinderen 8;2 tot 8;7 jaar oud zijn blijken zij nog steeds in 16% van de zinnen gebruik te maken van het hulpwerkwoord *gaan* (Zwitserlood, 2007). Daar waar de morfologische ontwikkeling bij eentalige, Nederlandse kinderen zich slechts tijdelijk typeert door het gebruik van de constructie V_{aux} blijkt deze zinsconstructie bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis lang voor te komen (Zwitserlood, 2007). Dit gegeven is opvallend omdat de totale morfologische ontwikkeling van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis nagenoeg hetzelfde, maar dan weliswaar vertraagd, verloopt als bij zich normaal ontwikkelende kinderen. Het onderzoek van Zwitserlood doet vermoeden dat het langdurig en veelvuldig voorkomen van de constructie V_{aux} als klinische markeerder van een specifieke taalontwikkelingsstoornis gezien kan worden.

2.3.3 De inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis

Er is tot op heden weinig onderzoek verricht naar de taalproductie van tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis (De Jong en Orgassa, 2007), waardoor er niet veel bekend is over de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. Wel is duidelijk dat de verwerving van de congruentie bij tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis vertraagd verloopt ten opzichte van zowel eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis (Steenge, 2006) als tweetalige, zich normaal ontwikkelende kinderen (Steenge, 2006).

In paragraaf 2.1.2.3 zagen we dat eentalige, zich normaal ontwikkelende de vervoegingsmorfemen correct toepassen in minimaal 90% van de situaties waarin het morfeem toegepast dient te worden als de kinderen gemiddelde 4;9 jaar oud zijn (Polišenská, 2010). Tweetalige kinderen die op driejarige leeftijd voor het eerst in aanraking komen met de Nederlandse taal starten één jaar later met het verwerven van de congruentie dan eentalige, Nederlandssprekende kinderen, waardoor de morfologische ontwikkeling van tweetalige kinderen circa één jaar vertraagd is ten opzichte van eentalige, zich normaal ontwikkelende kinderen (zie paragraaf 2.2.2). Tweetalige kinderen zullen de congruentie naar verwachting beheersen als zij 5;9 jaar oud zijn.



Figuur 2.1 Leeftijd waarop eentalige en tweetalige kinderen, met en zonder specifieke taalontwikkelingsstoornis, de congruentie naar verwachting beheersen.

De onderzoeksresultaten van Zwitserlood (2007) en Steenge (2006) naar de algehele morfologische ontwikkeling van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis doen vermoeden dat de inflectionele morfologische ontwikkeling van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis circa 2;5 jaar vertraagd is ten opzichte van zich normaal ontwikkelende leeftijdsgenoten (zie paragraaf 2.3.1).

Uitgaande van het idee dat het effect van tweetaligheid en het effect van een specifieke taalontwikkelingsstoornis cumulatief is (Steenge, 2006: 29), kan op basis van de gegevens over de morfologische ontwikkeling van zowel tweetalige, zich normaal ontwikkelde kinderen als eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis verwacht worden dat de morfologische ontwikkeling van tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis 3;5 jaar vertraagd verloopt ten opzichte van de morfologische ontwikkeling van eentalige kinderen zonder taalstoornis, zie figuur 2.1. Naar verwachting zal het gebruik van V_{aux} afnemen als tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis 8;2 jaar oud zijn.

2.3.4 Het gebruik van hulpwerkwoorden gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis

Bij eentalige, zich normaal ontwikkelende kinderen neemt het gebruik van vervangende, semantisch redundante hulpwerkwoorden af als de congruentie beheerst wordt (De Vleeshauwer, 1986, in Schaerlaekens en Gillis, 1987; Polišenská, 2010). Op basis van dit gegeven kan verwacht worden dat het gebruik van de constructie V_{aux} bij tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis afneemt als zij 8;2 jaar oud zijn. Aan de andere kant geven de onderzoeksresultaten van Zwitserlood (2007) aanleiding voor de gedachte dat tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis ook op latere leeftijd gebruik maken van overbodige of redundante hulpwerkwoorden. Uit de onderzoeksresultaten van Zwitserlood blijkt dat structuren met hulpwerkwoorden bij eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis langdurig voorkomen, waardoor verwacht kan worden dat ook tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis opvallend lang gebruik maken van de constructie V_{aux} . Tot op heden is er echter weinig onderzoek verricht naar het gebruik van hulpwerkwoorden gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis.

2.4 De onderzoekshypothesen

Op basis van de literatuurstudie blijven meerdere vragen rondom het gebruik de constructie V_{aux} bij eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis onbeantwoord. In deze paragraaf wordt ingegaan op de onderzoekshypothesen die de basis vormen voor de ontwikkeling van de productietaak en receptietaak die in hoofdstuk 3 besproken worden.

In paragraaf 2.1.2.3 zagen we dat eentalige, zich normaal ontwikkelende kinderen de vervoegingsmorfemen correct toepassen in minimaal 90% van de situaties waarin het morfeem toegepast dient te worden als de kinderen gemiddelde 4;9 jaar oud zijn (Polišenská, 2010). De onderzoeksresultaten van Steenge (2006) en Zwitserlood (2007) doen vermoeden dat de inflectionele morfologische ontwikkeling van eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis circa twee jaar en vijf maanden vertraagd is ten opzichte van zich normaal ontwikkelende kinderen (zie paragraaf 2.3.1). Daarnaast blijkt uit paragraaf 2.2.2 dat tweetalige kinderen die op driejarige leeftijd voor het eerst in aanraking komen met de Nederlandse taal één jaar later starten met het verwerven van de congruentie dan eentalige kinderen, waardoor zij de congruentie circa één jaar later beheersen dan eentalige kinderen.

Op basis van deze gegevens kan verwacht worden dat het gebruik van de constructie V_{aux} bij eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis afneemt als zij gemiddeld 7;2 jaar oud zijn. Uitgaande van het idee dat het effect van tweetaligheid en het effect van een specifieke taalontwikkelingsstoornis cumulatief is (Steenge, 2006: 29), wordt verwacht dat de morfologische ontwikkeling van tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis 3;5 jaar achterloopt op de morfologische ontwikkeling van eentalige kinderen zonder taalstoornis. Naar verwachting neemt het gebruik van de constructie V_{aux} bij tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis af als zij gemiddeld 8;2 jaar oud zijn.

De onderzoeksresultaten van Zwitserlood (2007) geven aanleiding voor de gedachte dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis ook na de leeftijd van 7;2 jaar gebruik maken van de constructie V_{aux} . Zwitserlood onderzocht de morfologische vaardigheden van eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis tussen 8;2 en 8;7 ($n = 16$) met behulp van de gestandaardiseerde verteltaak van de TAK (Taaltoets Alle Kinderen, Verhoeven en Vermeer, 2001) en vond dat de kinderen in 16% van de zinnen gebruik maakten van de constructie V_{aux} . Op basis van de onderzoeksresultaten van Zwitserlood wordt verwacht dat eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis tussen 6;2 en 8;2 jaar nog steeds regelmatig gebruik maken van vervangende, semantisch redundante hulpwerkwoorden.

Daarbij bestaat het vermoeden dat niet alleen eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis langdurig gebruik maken van de constructie V_{aux} , maar ook tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. Hoewel op basis van de algehele morfologische vertraging van 3;5 jaar verwacht kan worden dat het gebruik van de constructie V_{aux} afneemt als tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis 8;2 jaar oud zijn wordt verwacht dat tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis tussen 7;2 en 9;2 jaar nog steeds regelmatig gebruik maken van vervangende, semantisch redundante hulpwerkwoorden. Deze verwachting is gebaseerd op de onderzoeksresultaten van Cornips (2000), waaruit blijkt dat maar liefst 52% van de onderzochte tweetalige, zich normaal ontwikkelende kinderen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond tussen 8 en 13 jaar ($n = 69$) tijdens het vertellen van een mop in de verleden tijd gebruik maakt van de constructie V_{aux} . Het feit dat de meerderheid van de tweetalige kinderen, ruim na de leeftijd van 5;9 jaar, gebruik maakt van de constructie V_{aux} doet vermoeden dat tweetalige kinderen de constructie V_{aux} langdurig gebruiken. Uitgaande van het vermoeden dat het effect van tweetaligheid en het effect van een specifieke taalontwikkelingsstoornis cumulatief is, wordt verwacht dat tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis tussen 7;2 en 9;2 jaar de constructie V_{lex} vaker vervangen door V_{aux} dan eentalige kinderen tussen 6;2 en 8;2 jaar met een specifieke taalontwikkelingsstoornis.

1. Zowel eentalige kinderen tussen 6;2 en 8;2 jaar met een specifieke taalontwikkelingsstoornis als tweetalige kinderen van Turkse afkomst tussen 7;2 en 9;2 jaar met een specifieke taalontwikkelingsstoornis maken in de tegenwoordige tijd gebruik van de constructie V_{aux} .
2. Tweetalige kinderen van Turkse afkomst tussen 7;2 en 9;2 jaar met een specifieke taalontwikkelingsstoornis maken in de tegenwoordige tijd vaker gebruik van de constructie V_{aux} dan eentalige kinderen tussen 6;2 en 8;2 jaar met een specifieke taalontwikkelingsstoornis.

Uit paragraaf 2.1.3 en 2.2.4 blijkt dat er geen eenstemmigheid is over de oorzaak van het gebruik van de constructie V_{aux} . Om meer inzicht te krijgen in de oorzaak van het gebruik de constructie V_{aux} , wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van verschillende typen werkwoorden die zich van elkaar onderscheiden op basis van het duratieve karakter van het werkwoord, de argumentstructuur van het werkwoord en de al dan niet aanwezigheid van een bijwoord of voorzetselvoorwerp in de zin.

Op basis van het duratieve karakter van het werkwoord onderscheidt men statieve en actieve werkwoorden, zie tabel 2.3. Statieve werkwoorden, type I werkwoorden, zijn werkwoorden die een (tijdelijke) toestand uitdrukken (Fromkin, 2000). Statieve werkwoorden beschrijven een handeling of gebeurtenis zonder duidelijke duur en eindpunt. Type II, III en IV werkwoorden zijn allen actieve werkwoorden die een handeling of gebeurtenis met een duidelijke duur beschrijven. Actieve werkwoorden kunnen, in tegenstelling tot statieve werkwoorden, gebruikt worden in combinatie met het voorzetsel *aan* en het lidwoord *het* (Fromkin, 2000).

Tabel 2.3 Overzicht van de vier typen werkwoorden, waarbij de argumentstructuurcode *S* staat voor *subject*, *O* voor *object* en + voor *bijwoord* of *voorzetselvoorwerp*.

	actief / statief	argumentstructuur	
type I	statief	(in)transitief	S, S+, SO
type II	actief	transitief	SO
type III	actief	intransitief	S
type IV	actief	intransitief	S+

Volgens Blom (2003) is het niet duidelijk of kinderen gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement gebruik maken van de constructie $V_{aux-zijn}$ om de morfosyntactisch complexe verplaatsing en vervoeging van het zelfstandige werkwoord te vermijden of dat het gebruik van de constructie $V_{aux-zijn}$ gezien kan worden als voorloper van de duratieve vorm waarin het werkwoord *zijn* voorkomt in combinatie met het voorzetsel *aan*, het lidwoord *het* en de infinitief van het zelfstandige werkwoord. Het onderscheid tussen statieve en actieve werkwoorden is van belang om het gebruik van de constructie $V_{aux-zijn}$ te kunnen verklaren.

Als het hulpwerkwoord *zijn* in de constructie $V_{aux-zijn}$ een voorloper is van de constructie *is aan het + infinitief* kan verwacht worden dat het hulpwerkwoord *zijn* vaker voorkomt in combinatie met actieve werkwoorden (type II, III en IV) die een handeling of gebeurtenis met een duidelijke duur beschrijven dan met statieve werkwoorden (type I) die een (tijdelijke) toestand uitdrukken. In overeenstemming met Van de Craats (2009), die aangeeft dat er geen duidelijke bewijzen zijn voor het toekennen van een semantische betekenis aan de constructie $V_{aux-zijn}$, wordt ervan uitgegaan dat het hulpwerkwoord *zijn* in de constructie $V_{aux-zijn}$ geen enkele semantische betekenis heeft. De verwachting is dan ook dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis bij actieve werkwoorden die een handeling of gebeurtenis met een duidelijke duur beschrijven niet vaker gebruik maken van de constructie $V_{aux-zijn}$ dan bij statieve werkwoorden (type I) die een (tijdelijke) toestand uitdrukken.

3. Zowel eentalige kinderen tussen 6;2 en 8;2 jaar met een specifieke taalontwikkelingsstoornis als tweetalige kinderen van Turkse afkomst tussen 7;2 en 9;2 jaar met een specifieke

taalontwikkelingsstoornis maken bij actieve werkwoorden (type II, III en IV) niet vaker gebruik van de constructie V_{aux} -zijn dan bij statieve werkwoorden (type I.)

De actieve werkwoorden kunnen op basis van de argumentstructuur van het zelfstandige werkwoord verder onderverdeeld worden in drie type werkwoorden: type II, III en IV werkwoorden, zie tabel 2.3. Werkwoorden die twee argumenten vereisen, de transitieve werkwoorden, vormen de type II werkwoorden. Transitieve werkwoorden vereisen een subject en een object, zoals geïllustreerd in (1a). Onder type III werkwoorden vallen werkwoorden met één argument, een subject. Zie voorbeeld (1b). Werkwoorden die slechts één argument vereisen worden intransitieve werkwoorden genoemd (Fromkin, 2000). Meer dan eens wordt een intransitief werkwoord gevolgd door een bijwoord of voorzetselvoorwerp (Fromkin, 2000), zoals in (1c) en (1d).

- | | | | |
|------|---|--------------------------------|----------|
| (11) | a | hij leest een boek | type II |
| | b | hij danst | type III |
| | c | hij kruipt <i>in zijn bed</i> | type IV |
| | d | hij glijdt <i>naar beneden</i> | type IV |

Ondanks het feit dat de werkwoorden *kruipen* en *glijden* in voorbeeld (11c) en (11d) twee argumenten hebben, worden deze werkwoorden als intransitieve werkwoorden beschouwd, omdat ze niet gevolgd worden door een direct object (Fromkin, 2000). Intransitieve werkwoorden met een ander argument dan een direct object worden als type IV werkwoorden beschouwd. De argumentstructuur van type IV werkwoorden wordt als $S+$ gezien, waarbij S staat voor het vereiste subject en het plusteken voor het bijwoord of voorzetselvoorwerp.

Uit paragraaf 2.2.4 blijkt dat de verklaringen die het gebruik van hulpwerkwoorden proberen te verklaren op basis van morfosyntactische interne factoren de oorzaak van het gebruik van V_{aux} zoeken bij de morfosyntactische regels in het mentale taalsysteem van de taalleerders (Blom en De Korte, 2008). Het lijkt er op dat het invoegen van een hulpwerkwoord twee voordelen heeft voor de taalleerder. Allereerst maakt de structuur V_{aux} het mogelijk om de verplaatsing van het vervoegde werkwoord naar de tweede positie te vermijden (Van Kampen, 1997). Daarnaast zorgt het invoegen van een vervoegd hulpwerkwoord ervoor dat de zin zich aanpast aan de persoon- en getalmerken van het subject, waardoor het zelfstandige werkwoord onvervoegd aan het einde van de zin geplaatst mag worden.

In overeenstemming met Blom (2003), die aangeeft dat het gebruik van de structuur V_{aux} afhankelijk is van zowel de verwerving van de SOV woordvolgorde *verb second* als het aanpassen van de persoonsvorm aan de persoon- en getalmerken van het subject, wordt ervan uitgegaan dat het gebruik van de structuur V_{aux} gerelateerd is aan de algehele morfosyntactische complexiteit van de zin. Op basis van het gegeven dat de morfosyntactische complexiteit van de zin afhankelijk is van de argumentstructuur van het werkwoord wordt verwacht dat de constructie V_{aux} vaker voorkomt in combinatie met werkwoorden die twee argumenten vereisen, de transitieve werkwoorden (type II), dan bij werkwoorden die slechts één argument vereisen, de intransitieve werkwoorden (type III en IV).

4. *Zowel eentalige kinderen tussen 6;2 en 8;2 jaar met een specifieke taalontwikkelingsstoornis als tweetalige kinderen van Turkse afkomst tussen 7;2 en 9;2 jaar met een specifieke taalontwikkelingsstoornis maken bij transitieve werkwoorden (type II) vaker gebruik van de constructie V_{aux} dan bij intransitieve werkwoorden (type III en IV).*

Bij tweetalige kinderen lijkt de moedertaal een belangrijke rol te spelen bij de ontwikkeling van de morfologie en de keuze van het lege hulpwerkwoord, zie paragraaf 2.2.3.6. Op basis van het gegeven dat de keuze van het lege hulpwerkwoord afhankelijk is van de mate waarin het Nederlandse werkwoord syntactische, semantische en fonologische gelijkenissen vertoont met een (hulp)werkwoord in de moedertaal (Van de Craats en Van Hout, 2010) wordt verwacht dat het gebruik van de constructie V_{aux} bij

tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis niet alleen afhankelijk is van het type werkwoord, maar ook van de moedertaal.

De beschrijving van de Turkse morfologie in paragraaf 2.2.3.3 laat zien dat het Turks naast het koppelwerkwoord *olmak* nauwelijks hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en koppelwerkwoorden kent die als vrij morfeem voorkomen. De semantische betekenis van het koppelwerkwoord *olmak* is vergelijkbaar met het Nederlandse *zijn*. Dit doet vermoeden dat tweetalige kinderen van Turkse afkomst met een specifieke taalontwikkelingsstoornis, net als tweetalige kinderen zonder taalstoornis, het hulpwerkwoord *zijn* prefereren als hulpwerkwoord.

5. *Tweetalige kinderen van Turkse afkomst tussen 7;2 en 9;2 jaar met een specifieke taalontwikkelingsstoornis gebruiken in de tegenwoordige tijd de zinsconstructie $V_{aux-zijn}$ vaker dan de constructie $V_{aux-gaan}$.*

De receptieve taalontwikkeling gaat over het algemeen vooraf aan de productieve taalontwikkeling. Blom en Unsworth (2010) geven aan dat onderzoek naar de taalvaardigheden zich moet richten op de taalproductie en taalreceptie, omdat onderzoek naar één van deze twee taaldomeinen geen volledig beeld geeft van de talige vaardigheden. Om een volledig beeld te verkrijgen van de manier waarop kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in hun inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement gebruik maken van vervangende, semantisch redundante hulpwerkwoorden is een productietaak alleen dus niet voldoende. In dit onderzoek wordt daarom een productietaak en een receptietaak gebruikt. De receptietaak kan meer duidelijkheid geven over het al dan niet toekennen van semantische betekenis aan de werkwoorden *zijn* en *gaan*. Ook kan op basis van de receptietaak bepaald worden of kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis verschil waarnemen tussen de constructie V_{lex} en de constructie V_{aux} .

Als kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis semantische betekenis toekennen aan het werkwoord *zijn*, zullen zij de constructie $V_{aux-zijn}$ zien als een manier om aan te duiden dat een handeling of gebeurtenis voortduurt. Eerder in deze paragraaf is echter beschreven dat verwacht wordt dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis geen enkele semantische betekenis toekennen aan het werkwoord *zijn*. Dit leidt tot het vermoeden dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis de constructie $V_{aux-zijn}$ interpreteren als V_{lex} , met het gevolg dat ze de constructie de constructie $V_{aux-zijn}$ relateren aan de tegenwoordige tijd.

Op basis van de receptietaak is het erg lastig om te bepalen of kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis wel of geen semantische betekenis toekennen aan het werkwoord *zijn*, omdat kinderen die de constructie $V_{aux-zijn}$ zien als een manier om de duratieve vorm van het werkwoord aan te geven de constructie $V_{aux-zijn}$ naar verwachting ook zullen relateren aan de tegenwoordige tijd. De verwachting is dan ook dat de productietaak meer informatie geeft over al dan niet toekennen van semantische betekenis aan het werkwoord *zijn* dan de receptietaak, zie ook onderzoekshypothese 3.

Als kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis semantische betekenis toekennen aan het werkwoord *gaan*, zullen zij de constructie $V_{aux-gaan}$ zien als een manier om het begin van een handeling of een toekomstige activiteit aan te kondigen. Kinderen die dergelijke betekenis toekennen aan het werkwoord *gaan* zullen de constructie $V_{aux-gaan}$ relateren aan de toekomstige tijd, terwijl kinderen die geen semantische betekenis toekennen aan het werkwoord *gaan* die constructie zullen relateren aan de tegenwoordige tijd.

Op basis van de receptietaak is het mogelijk om te bepalen of kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis semantische betekenis toekennen aan het werkwoord *gaan*. Daarbij, en dat is wellicht nog interessanter, is het mogelijk om te bepalen of er een relatie is tussen het al dan niet toekennen van semantische betekenis aan het werkwoord *gaan* en het gebruik van de zinsconstructie $V_{aux-gaan}$ in de tegenwoordige tijd. De verwachting is dat kinderen die de constructie $V_{aux-gaan}$ relateren aan de toekomstige tijd minder gebruik maken van de zinsconstructie $V_{aux-gaan}$ in de tegenwoordige tijd dan kinderen die de constructie $V_{aux-gaan}$ relateren aan de tegenwoordige tijd. Met andere woorden wordt een negatieve

correlatie verwacht tussen het percentage correct geïnterpreteerde $V_{aux-gaan}$ constructies en het gebruik van de zinsconstructie $V_{aux-gaan}$ in de tegenwoordige tijd.

6. *Bij zowel eentalige kinderen tussen 6;2 en 8;2 jaar met een specifieke taalontwikkelingsstoornis als tweetalige kinderen van Turkse afkomst tussen 7;2 en 9;2 jaar met een specifieke taalontwikkelingsstoornis is er een negatieve correlatie tussen het percentage correct geïnterpreteerde $V_{aux-gaan}$ constructies en het gebruik van de zinsconstructie $V_{aux-gaan}$ in de tegenwoordige tijd.*

3. Onderzoeksmethode

Om de onderzoekshypothesen rondom het gebruik van hulpwerkwoorden bij eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis te beantwoorden zijn twee onderzoekstaken ontwikkeld: een productietaak en een receptietaak. In deze paragraaf wordt achtereenvolgens ingegaan op de uitgangspunten van de onderzoekstaken, de conceptversie van de onderzoekstaken, de pilotstudie, de definitieve versie van de productietaak en receptietaak, de selectie van de proefpersonen en de analysemethode.

3.1 *Uitgangspunten*

Beide onderzoekstaken maken deel uit van het promotieonderzoek van Drs. Manuela Julien naar de rol van hulpwerkwoorden in de eerste en tweede taalverwerving. Zij onderzoekt het gebruik van hulpwerkwoorden gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement bij vijf verschillende doelgroepen: eentalige, zich normaal ontwikkelende kinderen, tweetalige, zich normaal ontwikkelende kinderen, eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis, tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis en volwassenen die het Nederlands als tweede taal leren. In deze scriptie staan de eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis centraal.

De belangrijkste uitgangspunten voor de productietaak en receptietaak zijn:

- Beide onderzoekstaken dienen geschikt te zijn voor de vijf doelgroepen. De onderzoekstaken moeten aansluiten bij de beleavingswereld en aandachtsspanne van jonge kinderen, maar tevens geschikt zijn voor volwassenen die het Nederlands als tweede taal leren.
- Beide onderzoekstaken moeten voornamelijk hoogfrequente werkwoorden bevatten, zodat de kans groot is dat alle kinderen, ondanks de aanwezige taalstoornis, de aangeboden woorden begrijpen.
- Beide onderzoekstaken dienen zich te richten op type I, II, III en IV werkwoorden, die zich van elkaar onderscheiden op basis van het duratieve karakter van het werkwoord, de argumentstructuur van het werkwoord en de al dan niet aanwezigheid van een bijwoord of voorzetselvoorwerp in de zin.
- Het onderzoeksmateriaal in de productietaak dient de vervoeging van de derde persoon enkelvoud van het specifieke werkwoord in de toekomstige tijd, tegenwoordige tijd en verleden tijdsvorm uit te lokken. Er is gekozen voor de derde persoon enkelvoud, omdat het vervoegingsmorfem voor de eerste persoon enkelvoud overeenkomt met de stamvorm en het vervoegingsmorfem voor de eerste, tweede en derde persoon meervoud met de infinitiefvorm. De tweede en derde persoon enkelvoud worden met behulp van het vervoegingsmorfem *-t* aangepast aan de persoon- en getalkenmerken van het subject (zie paragraaf 2.1.2.2). Dit vervoegingsmorfem wordt bij de tweede persoon enkelvoud echter niet altijd vereist, waardoor de derde persoon enkelvoud het meest geschikt is voor dit onderzoek.

3.2 *Conceptversie van de onderzoekstaken*

In beide onderzoekstaken wordt gebruik gemaakt van de films van Pingu (geregisseerd door M. Noser en O. Gutmann, geproduceerd door CNR Entertainment). De films van Pingu gaan over de pinguïn Pingu en zijn vriendjes. Kenmerkend voor de films van Pingu is het gegeven dat de films geen verbale informatie bevatten. De informatie in de film wordt non-verbaal en vocaal weergegeven. Een voorbeeld van het non-verbaal weergegeven van informatie is het weergegeven van informatie door middel van de lichaamshouding en de gezichtsuitdrukking van de personages. Vocaal wordt de informatie voornamelijk door middel van losse klanken, intonatie en geluidssterkte weergegeven.

Drs. Manuela Julien heeft uit de films van Pingu korte fragmenten geselecteerd waarin één centraal staande handeling, passend bij een specifiek werkwoord, duidelijk gevisualiseerd wordt. Uit het totaal aantal filmfragmenten zijn de filmfragmenten voor de productietaak en receptietaak gekozen. Bij de keuze voor

de onderzoeksitems is rekening gehouden met de tijdsduur van het filmfragment, de mate waarin het filmfragment aansluit bij de belevingswereld van (jonge) kinderen, de mate waarin het filmfragment mogelijkheden biedt om drie afbeeldingen te selecteren die de toekomstige tijd, tegenwoordige tijd en verleden tijd van het werkwoord representeren en de frequentie van het werkwoord. Voor de productietaak zijn enkel hoogfrequente werkwoorden geselecteerd. Dat wil zeggen woorden die opgenomen zijn in de *Streeflijst woordenschat voor zesjarigen* (Schaerlaekens, Kohnstamm en Lejaegere, 1999) of *Duizend-en-een-woorden, de allereerste Nederlandse woorden voor anderstalige peuters en kleuters* (Bacchini, Boland, Hunsbeek, Pot en Smits, 2005). Ook het merendeel van de werkwoorden in de receptietaak (96.7%) is hoogfrequent. De werkwoorden *smaken* en *duiken* komen minder frequent voor.

3.2.1 Conceptversie van de productietaak

In de eerste versie van de productietaak kregen de kinderen fragmenten uit de films van Pingu te zien. Na afloop van elk filmfragment werden drie afbeeldingen uit het filmfragment weergegeven, zoals in figuur 3.1. De afbeeldingen zijn zo gekozen dat ze de vervoeging van de derde persoon enkelvoud (hij / Pingu / de zeehond) van het specifieke werkwoord in de toekomstige tijd, tegenwoordige tijd en verleden tijdsvorm uitlokken. Volwassen sprekers met het Nederlands als moedertaal zouden zinnen produceren als:

1. hij gaat dansen
2. hij danst / hij is aan het dansen
3. hij danste / hij heeft gedanst



Figuur 3.1 Drie afbeeldingen om de vervoeging van de derde persoon enkelvoud van het werkwoord *dansen* uit te lokken in de toekomstige tijd, tegenwoordige tijd en verleden tijd.

Direct na het tonen van de drie afbeeldingen uit het filmfragment kregen de kinderen de instructie om te vertellen over het hoofdpersonage uit de film, zoals *vertel over Pingu*. Alle instructiezinnen zijn ingesproken door een volwassen, vrouwelijke spreker met het Nederlands als moedertaal. Om ruis en achtergrondgeluiden tot een minimum te beperken zijn de geluidsopnamen gemaakt in de geluidsstudio van Radboud Universiteit Nijmegen.

Tabel 3.1 Overzicht van de werkwoorden in de conceptversie van de productietaak, per type werkwoord.

	type I	type II	type III	type IV
oefenitems	-	pakken	dansen	klimmen
onderzoeksitems	liggen dag zeggen pijn voelen staan	eten dicht doen maken geven	plassen omkijken huilen slapen	glijden vallen springen lopen

De conceptversie van de productietaak bestond uit drie oefenitems en zestien onderzoeksitems. In de conceptversie van de productietaak zijn van elk type werkwoord vier werkwoorden als onderzoeksitem opgenomen, zie tabel 3.1. De onderzoeksitems zijn in een willekeurige volgorde aangeboden aan de proefpersonen.

3.2.2 Conceptversie van de receptietaak

De conceptversie van de receptietaak toonde meerdere gelijkenissen met de conceptversie van de productietaak. Zo kregen de kinderen ook gedurende de receptietaak verschillende fragmenten uit de films van Pingu te zien, waarbij telkens één handeling centraal stond. Na afloop van elk filmfragment kregen de kinderen wederom drie afbeeldingen te zien die de toekomstige tijd, tegenwoordige tijd en verleden tijdsvorm van het werkwoord visualiseerden. Gedurende de receptietaak werd de kinderen, zoals de term al doet vermoeden, niet gevraagd om taal te produceren. In tegenstelling tot de productietaak betrof de receptietaak een meerkeuzetaak, waarbij het kind een auditief aangeboden stimuluszin diende te koppelen aan één van de drie afbeeldingen.

De conceptversie van de receptietaak kende drie typen stimuluszinnen:

- V_{lex} Pingu ligt
- *gaat + infinitief* Pingu gaat liggen
- *is + infinitief* Pingu is liggen

Deze drie typen stimuluszinnen, al dan niet grammaticaal, zijn gekozen om antwoord te kunnen geven op de vraag of kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis semantische betekenis toekennen aan de werkwoorden *zijn* en *gaan*.

De receptietaak bestond uit zestig verschillende filmfragmenten die in een willekeurige volgorde aangeboden werden aan de proefpersonen. Van elk type werkwoord zijn vijftien werkwoorden als onderzoeksitem opgenomen in de conceptversie van de receptietaak, zie tabel 3.2. Naast het onderscheid in type werkwoord werd ook onderscheid gemaakt in drie typen stimuluszinnen, waardoor voor alle vier typen werkwoorden vijf werkwoorden per type stimuluszin werden aangeboden. Om leereffecten te vermijden bevatte de conceptversie van de receptietaak geen oefenitems.

Tabel 3.2 Overzicht van het de werkwoorden in de conceptversie van de receptietaak, per type werkwoord (verticaal) en type stimuluszin (horizontaal).

	type I	type II	type III	type IV
V_{lex}	dag zeggen pijn voelen lekker vinden kennen horen	vangen dicht doen schoppen bouwen voorlezen	denken vissen omkijken aanbellen zwaaien	glijden oplopen botsen uitkomen inkruipen
<i>gaat + infinitief</i>	liggen staan op lusten smaken krijgen	kussen geven halen gooien aandoen	huilen tekenen slapen spelen schommelen	klimmen duiken uitstappen opstaan stoppen
<i>is + infinitief</i>	zitten hebben zien houden van geloven	eten drinken dicht maken uitblazen aaien	praten vliegen springen dansen poepen	vallen springen wegrijden rennen schaatsen

3.3 De pilotstudie

De eerste versie van de onderzoekstaak is afgenomen bij eentalige, zich normaal ontwikkelende kinderen tussen 3;9 en 5;2 jaar ($n = 5$). Gedurende die pilotstudie bleek (a) dat niet alle kinderen begrepen dat van hen een reactie in de toekomstige tijd, tegenwoordige tijd en verleden tijd verwacht werd, (b) dat niet alle filmfragmenten en daarbij horende afbeeldingen de gewenste doelwoorden in de productietaak uitlokten en (c) dat een aantal kinderen in de receptietaak nagenoeg altijd koos voor de afbeelding waarop het subject de centraal staande handeling actief uitvoerde. In de volgende alinea's worden deze drie punten afzonderlijk toegelicht.

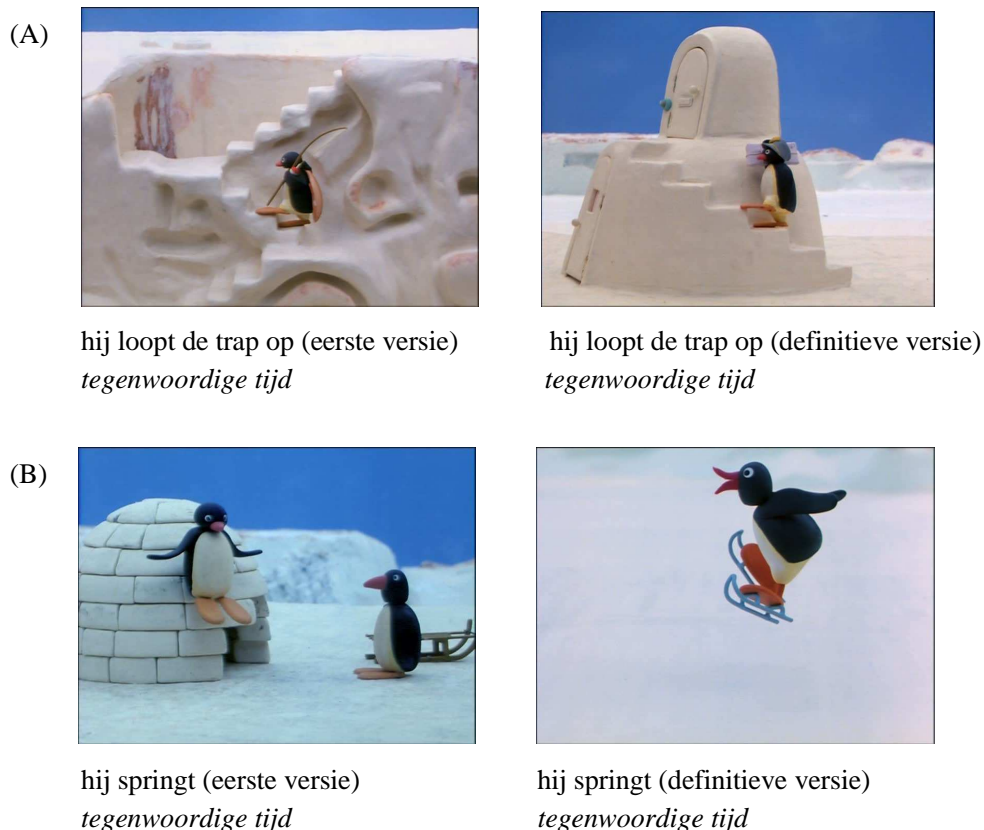
Uit de pilotstudie kwam naar voren dat de instructies de kinderen onvoldoende stimuleerden om bij één doelwerkwoord een reactie te geven in de drie verschillende tijdsvormen. De kinderen begrepen over het algemeen wel dat zij bij elk van de drie afbeeldingen iets moesten vertellen over de afbeelding, maar de instructies als *vertel over Pingu* nodigden de kinderen niet voldoende uit om een reactie in de drie verschillende tijdsvormen te geven. De pilotstudie toonde aan dat een aantal kinderen slechts een reactie gaf in twee van de drie verschillende tijdsvormen. Naar aanleiding van de pilotstudie is besloten om de kinderen meer structuur aan te bieden. In de definitieve versie van de productietaak wijst de onderzoeker eerst de middelste afbeelding aan en vraagt tegelijkertijd aan het kind wat er op de afbeelding gebeurt: *wat gebeurt er op dit plaatje? Pingu...* Na het uitlokken van de derde persoon enkelvoud in de tegenwoordige tijd wordt achtereenvolgens de vervoeging in de toekomstige tijd, tegenwoordige tijd en verleden tijd uitgelokt. Door te beginnen met de middelste afbeelding wordt de vervoeging van de derde persoon enkelvoud in de tegenwoordige tijd twee keer uitgelokt. De kans dat de kinderen alle doelwerkwoorden in de tegenwoordige tijd vervoegen neemt hierdoor toe.

Om de kinderen te stimuleren een reactie in de drie tijdsvormen te geven wordt bij jonge kinderen en kinderen die de instructie onvoldoende begrijpen in de definitieve versie van de productietaak gebruik gemaakt van kleurenfoto's om de chronologische volgorde van de afbeeldingen te benadrukken. De kinderen krijgen drie kleurenfoto's te zien van tien centimeter hoog en vijftien centimeter breed, waarna het kind gevraagd wordt om de kleurenfoto's in een chronologische volgorde te leggen. Doordat de kinderen de kleurenfoto's zelf in een chronologische volgorde leggen creëren zij hun eigen verhaal. Volgens Verhoeven en Van Balkom (2004) vormt het vertellen van verhalen een uitstekende, quasi-natuurlijke methode voor het onderzoeken van spontane taal bij kinderen.

Gedurende de afname van de eerste versie van de productietaak werd ook duidelijk dat bepaalde filmfragmenten en daarbij horende afbeeldingen niet bij alle kinderen het gewenste doelwoord uitlokten. De meeste problemen traden op bij de doelwerkwoorden *dicht doen*, *dag zeggen* en *pijn voelen*. Het doelwoord *dicht doen* werd uitgelokt met behulp van een filmfragment waarin Pingu met een groot stuk ijs een gat in het ijs dicht maakt. De kinderen in de pilotstudie spraken allen over *schuiven* of *dicht maken* in plaats van over het gewenste *dicht doen*, waardoor besloten is het doelwoord te vervangen. In de definitieve versie van de productietaak wordt het doelwoord *schuiven* / *dicht maken* uitgelokt met behulp van het filmfragment waarin Pingu met een groot stuk ijs een gat dicht maakt. Dit item is in de definitieve versie van de productietaak opgenomen als oefenitem. Ook het filmfragment behorend bij het doelwoord *dag zeggen* bleek het gewenste doelwerkwoord niet uit te lokken. De kinderen prefereerden de werkwoorden *roepen* (type II) en *zwaaien* (type III) boven *dag zeggen* (type I). Omdat de kinderen het type I doelwoord *dag zeggen* vervingen door werkwoorden van een ander type, is ervoor gekozen om het doelwoord te vervangen door een ander type I werkwoord, namelijk *krijgen*. Een derde werkwoord dat in de definitieve versie van de productietaak vervangen is, is het werkwoord *pijn voelen*. Een groot deel van de kinderen in de pilotstudie sprak namelijk niet over de pijn die de zeehond voelde, maar over het pootje van de zeehond dat naar beneden hing. Om er zeker van te zijn dat de kinderen een type I werkwoord gebruiken is het doelwoord *pijn voelen* vervangen door het type I werkwoord *zitten*.

Naast de drie werkwoorden *dicht doen*, *dag zeggen* en *pijn voelen*, die in de definitieve versie van de productietaak vervangen zijn door de werkwoorden *schuiven*, *krijgen*, en *zitten*, zijn vijf filmfragmenten

aangepast, omdat de filmfragmenten in de eerste versie van de productietaak de doelwoorden niet optimaal visualiseerden. Hoewel bij de selectie van de filmfragmenten rekening gehouden is met de mate waarin het werkwoord met behulp van afbeeldingen te visualiseren is, bleek dit niet voldoende. De filmfragmenten behorend bij de doelwoorden *dicht doen*, *geven*, *vallen*, *springen* en *(de trap op) lopen* zijn aangepast. De nieuwe filmfragmenten geven de doelwoorden beter weer en sluiten beter aan bij de belevingswereld van het kind. Zo is het begin en eindpunt van het doelwoord *(de trap op) lopen* in het nieuwe filmfragment duidelijker gevisualiseerd dan in het oude filmfragment, zie figuur 3.2A, en sluit het nieuwe filmfragment bij het doelwoord *springen* beter aan bij hetgeen kinderen als het semantische concept springen beschouwen dan het filmfragment in de eerste versie van de productietaak. In het nieuwe filmfragment springt Pingu omhoog, terwijl Pingu in het oude filmfragment van een iglo sprong. Dit is geïllustreerd in figuur 3.2B.



Figuur 3.2 De eerste en laatste versie van de afbeeldingen om de vervoeging van de derde persoon enkelvoud van de werkwoorden (A) *(de trap op) lopen* en (B) *springen* in de tegenwoordige tijd uit te lokken.

De derde verandering die de pilotstudie met zich mee heeft gebracht is de toevoeging van een extra type stimuluszin in de receptietaak. Deze stimuluszin is toegevoegd omdat gedurende de afname van de eerste versie van de receptietaak werd gemerkt dat een aantal kinderen het werkwoord *gaan* nog niet zagen als een manier om het begin van een handeling of een toekomstige gebeurtenis aan te kondigen, zoals het geval is wanneer het werkwoord als hulpwerkwoord van aspect gebruikt wordt. Deze kinderen relateerden alle drie de typen stimuluszinnen (V_{lex} , *gaat* + *infinitief* en *is* + *infinitief*) aan de tegenwoordige tijd, waardoor zij nagenoeg altijd kozen voor de afbeelding waarop het subject de centraal staande handeling actief uitvoert. Een aantal kinderen gaf zelfs aan dat de auditief aangeboden stimuluszin telkens bij de middelste afbeelding behoorden. Om een afname van de concentratie te voorkomen is besloten om van elk type werkwoord één stimuluszin te vervangen door een stimuluszin behorend bij de derde afbeelding, namelijk *heeft* + *voltooid deelwoord*. De stimuluszin *Pingu gaat liggen* (type I) is vervangen door *Pingu heeft*

gelegen, de stimuluszin *Pingu doet het gat dicht* (type II) door *Pingu heeft het gat dicht gedaan*, de stimuluszin *Pingu is poepen* (type III) door *Pingu heeft gepoept* en de stimuluszin *Pingu kruipt in de iglo* (type IV) is vervangen door *Pingu is in de iglo gekropen*.

Om de receptietaak aantrekkelijker te maken voor de kinderen is naar aanleiding van de pilotstudie besloten om de drie afbeeldingen te voorzien van een gekleurd kader van 1,5 mm breed. In de definitieve versie van de receptietaak is de afbeelding behorend bij de toekomstige tijd voorzien van een blauw kader, de afbeelding behorend bij de tegenwoordige tijd van een rood kader en de afbeelding behorend bij de verleden tijd van een groen kader. Door drie toetsen op het toetsenbord te voorzien van eenzelfde kleur sticker kunnen de kinderen in de definitieve versie van de receptietaak zelf één van de afbeeldingen kiezen door de gekleurde toets in te drukken die correspondeert met de kleur van het kader om de afbeelding.

3.4 De definitieve onderzoekstaken

Bij alle 40 kinderen is gestart met de tien tot twintig minuten durende productietaak. Er is gekozen om te starten met de productietaak, omdat het taalaanbod in de receptietaak van invloed kan zijn op de keuze van de zinstructuren door de kinderen. Na een pauze van circa vijf minuten werd de receptietaak aangeboden. De afnameduur van de receptietaak lag tussen de twintig en dertig minuten.

Voor beide onderzoeken is gebruik gemaakt van een laptop (type Asus K50IJ; beeldscherm 15,6 inch) met het softwareprogramma E-prime 2.0. Met behulp van E-prime 2.0 zijn de onderzoeksitems in de productietaak en receptietaak automatisch gerandomiseerd. De uitingen in de productietaak zijn met behulp van de opnameapparatuur behorend bij het softwareprogramma E-prime 2.0. opgenomen. Gedurende de receptietaak registreerde E-prime 2.0. voor elk item automatisch welke afbeelding het kind aan de auditief aangeboden stimuluszin koppelde.

Om dataverlies door technische problemen te voorkomen is de productietaak ook opgenomen met behulp van een digitale voice recorder van het type Olympus VN-480PC. Voor een optimaal opnameresultaat is de ingebouwde microfoon van de digitale voice recorder ingesteld op de hoogste microfoongevoeligheid.

3.4.1 De definitieve versie van de productietaak

In de definitieve versie van de productietaak is de vervoeging van de verschillende werkwoorden volgens een vaste procedure uitgelokt. Gedurende het filmfragment gaf de onderzoeker duidelijk aan over welk doelwerkwoord het filmfragment ging: *deze film gaat over 'infinitief doelwerkwoord'*. Na afloop van elk filmfragment is met behulp van drie afbeeldingen uit het filmfragment eerst de vervoeging van de derde persoon enkelvoud in de tegenwoordige tijd uitgelokt. De onderzoeker wees hiervoor de middelste afbeelding aan en vroeg tegelijkertijd aan het kind wat er op de afbeelding gebeurde: *wat gebeurt er op dit plaatje? Pingu...* De zin werd met een stijgende intonatie uitgesproken, zodat het kind gestimuleerd werd om de uiting aan te vullen. Antwoordend op de reactie van het kind zei de onderzoeker *ja, hij 'stamvorm+t'*. Zo reageerde de onderzoeker bij het werkwoord *liggen* bijvoorbeeld met *ja, hij ligt*, waarbij zij het werkwoord correct aanpaste aan de derde persoon enkelvoud in de tegenwoordige tijd. Vervolgens wees de onderzoeker naar de eerste afbeelding en zei: *maar hier 'stamvorm+t' hij nog niet, hè?* Om een reactie in de toekomstige tijd uit te lokken vroeg de onderzoeker *wat dan? Pingu...* Nadat het kind de handeling in de toekomstige tijd benoemd had, werd nogmaals een reactie in de tegenwoordige tijd uitgelokt. Vervolgens probeerde de onderzoeker een reactie in de verleden tijd uit te lokken door de reactie in de tegenwoordige tijd te herhalen: *ja, hier gaat hij 'infinitief doelwerkwoord'* (wijst op plaatje 1), *Pingu 'stamvorm+t'* (wijst op plaatje 2) *en hier? Pingu....* (wijst op plaatje 3).

De definitieve versie van de productietaak bestaat uit vier oefenitems en zestien onderzoeksitems. De oefenitems zijn opgenomen om de kinderen kennis te laten maken met de onderzoekssituatie en de gewenste doeluitingen. Als de kinderen er bij de oefenitems niet in slaagden een doelgerelateerde uiting te produceren, mocht de onderzoeker de gewenste doeluiting expliciet aanbieden. Na de vier oefenitems

mocht de onderzoeker dergelijke voorbeelduitingen niet meer aanbieden. Bij de onderzoeksitems is enkel de infinitiefvorm van de specifieke werkwoorden aangeboden. Een overzicht van de werkwoorden in de definitieve versie van de productietaak is te vinden tabel 3.3.

Tabel 3.3 Overzicht van de werkwoorden in de definitieve versie van de productietaak, per type werkwoord.

	type I	type II	type III	type IV
oefenitems	dicht maken / schuiven	pakken	dansen	klimmen
onderzoeksitems	liggen krijgen zitten staan	eten dicht doen maken geven	plassen omkijken huilen slapen	glijden vallen springen lopen

3.4.2 De definitieve versie van de receptietaak

Naar aanleiding van de conceptversie van de receptietaak is besloten om de kinderen in de definitieve versie van de receptietaak zelf op een van de drie gekleurde toetsen op het toetsenbord te laten drukken. Om de onderzoeker de gelegenheid te geven om aan de kinderen uit te leggen dat de gekleurde kaders om de drie afbeeldingen corresponderen met de gekleurde toetsen op het toetsenbord zijn drie oefenitems toegevoegd aan de receptietaak. Gedurende deze oefenitems is aan de kinderen verteld dat zij na afloop van elk filmfragment zelf één van de drie gekleurde toetsen in mochten drukken op het toetsenbord.

De definitieve versie van de receptietaak bestaat uit drie oefenitems en zestig onderzoeksitems en kent drie typen stimuluszinnen:

- V_{lex} Pingu ligt
- *gaat + infinitief* Pingu gaat liggen
- *is + infinitief* Pingu is liggen
- *heeft + voltooid deelwoord* Pingu heeft gelegen

Het besluit om van elk type werkwoord één stimuluszin te vervangen door een nieuw type stimuluszin behorend bij de derde afbeelding, *heeft + voltooid deelwoord*, heeft er toe geleid dat er in de definitieve versie van de receptietaak niet voor alle typen werkwoorden vijf werkwoorden per stimuluszin aangeboden zijn. In de definitieve versie van de receptietaak zijn vier of vijf werkwoorden per type werkwoord en type stimuluszin aangeboden. Een overzicht van de werkwoorden in de definitieve versie van de receptietaak is te vinden tabel 3.4.

Tabel 3.4 Overzicht van de werkwoorden in de definitieve versie van de receptietaak, per type werkwoord (verticaal) en type stimuluszin (horizontaal).

	type I	type II	type III	type IV
<i>gaat + infinitief</i>		geven		
<i>is + infinitief</i>	krijgen			
<i>heeft + voltooid deelwoord</i>		eten		
V_{lex}	dag zeggen	vangen	denken	glijden
onderzoeksitems	pijn voelen	schoppen	vissen	oplopen
	lekker vinden	bouwen	omkijken	botsen
	kennen	voorlezen	aanbellen	uitkomen
	horen		zwaaien	

<i>gaat + infinitief</i> onderzoeksitems	staan op lusten smaken krijgen	kussen geven halen gooien aandoen	huilen tekenen slapen spelen schommelen	klimmen duiken uitstappen opstaan stoppen
<i>is + infinitief</i> onderzoeksitems	zitten hebben zien houden van geloven	eten drinken dicht maken uitblazen aaien	praten vliegen springen dansen	vallen springen wegrijden rennen schaatsen
<i>heeft + voltooid deelwoord</i> onderzoeksitems	liggen	dicht doen	poepen	inkruipen

3.5 De proefpersonen

De onderzoeksgroep bestaat uit elf eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis en twee tweetalige kinderen van Turkse afkomst met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. Beide groepen kinderen volgen onderwijs op een school voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen, ofwel een cluster 2 school, of hebben een indicatie om onderwijs op een cluster 2 school te volgen. Een indicatie om cluster 2 onderwijs te volgen wordt toegekend op basis van landelijk objectieve criteria die opgesteld zijn door de Commissie van Indicatiestelling (Regionaal Expertisecentrum voor Zuid- en Oost-Nederland, 2011). Een indicatie voor cluster 2 onderwijs vereist een negatieve afwijking van meer dan anderhalve standaarddeviatie ten opzichte van het gemiddelde voor ten minste twee van de vier deelgebieden op het gebied van spraak en taal. Deze deelgebieden betreffen: spraakproblematiek, problemen in de auditieve verwerking, grammaticale problematiek en lexicaalsemantische problematiek (Regionaal Expertisecentrum voor Zuid- en Oost-Nederland, 2011). Op basis van de criteria van de Commissie van Indicatiestelling worden kinderen met een beneden gemiddelde intelligentie, een gehoorstoornis, een afwijking aan de spraakorganen, een duidelijk aanwijsbare neurologische afwijking, een contactstoornis of een extreem ongunstige taalaanbodsituatie uitgesloten van plaatsing op een school voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen. Kinderen met zeer ernstige spraakproblemen, al dan niet in combinatie met grammaticale en/of lexicaalsemantische problemen, zijn uitgesloten van deelname aan dit onderzoek. Dit omdat de aanwezigheid van een ernstige fonetische of fonologische spraakstoornis de interpretatie van de onderzoeksdata compliceert. Een overzicht van de inclusiecriteria voor kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis is te vinden in bijlage 2.

De eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis zijn tussen 7;0 en 8;8 jaar oud ($M = 7,8$; $SD = 0,8$), zie tabel 5. Voor deze leeftijd is gekozen omdat op basis van de vertraging in de morfologische ontwikkeling van 2;5 jaar ten opzichte van eentalige, zich normaal ontwikkelende kinderen verwacht wordt dat het gebruik van de constructie V_{aux} afnemen als eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis gemiddeld 7;2 jaar oud zijn. Om voldoende proefpersonen te kunnen selecteren is gekozen voor een marge van circa één jaar.

De eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis hebben ouders met het Nederlands als moedertaal of ouders die het ABN goed beheersen en het kind eentalig Nederlands opvoeden.

Een indicatie voor plaatsing van tweetalige kinderen op een school voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen vereist een ernstig spraak- en/of taalprobleem dat los staat van een eventuele achterstand ten gevolg van meertaligheid. Voor dit onderzoek wordt, op basis van de criteria van de Commissie van Indicatiestelling, aangenomen dat meertalige kinderen op een cluster 2 school een taalstoornis hebben in het Nederlands én de moedertaal. Met behulp van een speciaal voor dit onderzoek ontwikkelde vragenlijst, zie bijlage 1, is meer informatie verkregen over het taalaanbod en de taalsituatie in het gezin van de kinderen. Ook is een schatting gemaakt van het taalbegrip en de taalproductie vóór het schoolbegin.

De tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis zijn van Turkse afkomst. De Turks-Nederlandse kinderen behoren tot de grootste immigranten populatie van Nederland. Momenteel is 2.3% van de Nederlandse bevolking van Turkse afkomst (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2011a). Bij de tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis is sprake van successieve tweetaligheid. Alle tweetalige kinderen kwamen voor het eerst regelmatig in aanraking met Nederlands taalaanbod toen zij ouder waren dan 2;6 jaar. Vóór het schoolbegin spraken en verstonden de kinderen het Nederlands niet of nauwelijks. Om de taalachtergrond van de kinderen zoveel mogelijk constant te houden zijn kinderen die naast de moedertaal en het Nederlands regelmatig taalaanbod krijgen in een derde taal uitgesloten van deelname aan het onderzoek.

De tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis zijn tussen 8;2 en 8;7 jaar oud ($M = 8;4$; $SD = 0;4$), zie tabel 3.5. De gemiddelde leeftijd van de onderzochte kinderen met een Turkse taalachtergrond is hoger dan de gemiddelde leeftijd van de eentalige kinderen, omdat de morfologische ontwikkeling van tweetalige kinderen in het Nederlands circa één jaar vertraagd is ten opzichte van eentalige kinderen, zie paragraaf 2.2.2.

Tabel 3.5 Leeftijd van de proefpersonen in jaren, gegroepeerd voor de moedertaal van de kinderen.

	gemiddelde leeftijd (standaard deviatie)	leeftijdssrange
Nederlands (n = 11)	7;8 (0;8)	7;0 – 8;8
Turks (n = 2)	8;4 (0;4)	8;2 – 8;7

Om beïnvloeding door dialect of andere regiogebonden aspecten te beperken, zijn cluster 2 scholen in verschillende regio's van Nederland benaderd met de vraag of zij geïnteresseerd waren in een deelname aan dit onderzoeksproject. Naast de cluster 2 scholen zijn audiologisch diagnostische centra en vrijgevestigde logopedisten, die kinderen met een cluster 2 indicatie behandelen, benaderd. Twee cluster 2 scholen, één audiologisch diagnostisch centra en twee logopediepraktijken hebben medewerking verleend. De proefpersonen zijn woonachtig in (de omgeving van) Bergen op Zoom (n = 3), Utrecht (n = 1), Enschede (n = 7), Den Haag (n = 1) en Tiel (n = 1), zie bijlage 3.

3.6 De analysemethode

Alle opgenomen spraak, van zowel de proefpersoon als de onderzoeker, is orthografisch getranscribeerd. Daarbij zijn herhalingen, versprekingen en zelfverbeteringen zo nauwkeurig mogelijk uitgeschreven. Afgebroken woorden zijn niet aangevuld en grammaticale fouten zijn niet gecorrigeerd, maar als zodanig uitgeschreven. De orthografische transcriptie sluit zoveel mogelijk aan bij de conventionele spelling van het Standaardnederlands. Zo is de medeklinker /n/ aan het einde van een werkwoord uitgeschreven in situaties waar het vervoegingsmorfem *-en* gerealiseerd werd als *-e*.

Op basis van de orthografische transcriptie is eerste en tweede vervoegingen in de tegenwoordige tijd, de vervoeging in de toekomstige tijd en de vervoeging in de verleden tijd gecategoriseerd. Een overzicht van de achttien zinsconstructies bevindt zich in tabel 3.6. Bij elke categorie zijn enkele (fictieve) voorbeelden gegeven. Voor alle constructies is de range, de mediaan, het gemiddeld voorkomen en de standaarddeviatie bepaald voor zowel de eerste en tweede vervoegingen in de tegenwoordige tijd als de vervoeging in de toekomstige tijd en verleden tijd.

Uitingen die behoren tot categorie 19, de ongeldige reacties, zijn niet meegenomen in de analyse. Dit betreft uitingen zonder werkwoord, uitingen waarbij het gewenste doelwerkwoord niet genoemd wordt, ontbrekende uitingen en uitingen die niet tot een van de andere zeventien categorieën gerekend kunnen worden.

Tabel 3.6 Overzicht van de zinsconstructies in de toekomstige, tegenwoordige en verleden tijd.

categorie	voorbeelden
1 V_{lex}	hij loopt
2 V_{lex} verleden tijd	hij liep / loopte
3 $V_{\text{lex}} + \text{niet}$	hij loopt (nog) niet (meer)
4 $V_{\text{lex}} + \text{aanduiding toekomst}$	hij loopt zo / straks / bijna
5 vervanging V_{lex}	hij is / was aan het lopen hij zit / staat te lopen hij is (er mee) bezig met lopen
6 vervanging $V_{\text{lex}} + \text{niet}$	hij is / was (nog) niet aan het lopen hij zit / staat niet te lopen hij is (er) niet (mee) bezig met lopen
7 stamvorm	hij loop
8 stamvorm + <i>niet</i>	hij loop niet
9 infinitiefvorm	hij lopen
10 $V_{\text{aux-gaan}}$	hij gaat / ga / ging (nu / al) lopen
11 $V_{\text{aux-gaan}} + \text{niet}$	hij gaat / ga / ging (nog) niet lopen
12 $V_{\text{aux-zijn}}$	hij is / was lopen
13 $V_{\text{aux-doen}}$	hij doet / doe / deed lopen
14 $V_{\text{aux-anders}}$	hij wil / wilt / wou (gaan) / moet lopen
15 <i>voltooid deelwoord</i>	hij heeft / hebt / heb / had gelopen / geloopt hij is gelopen
16 <i>voltooid deelwoord</i> + <i>niet</i>	hij heeft / heef (nog) niet gelopen / geloopt
17 <i>is klaar met</i> + <i>infinitief</i>	hij is / was (al) klaar (met) lopen hij is klaar om mee te lopen
18 ongeldige reactie	hij dans hij wacht tot hij loopt hij is klaar

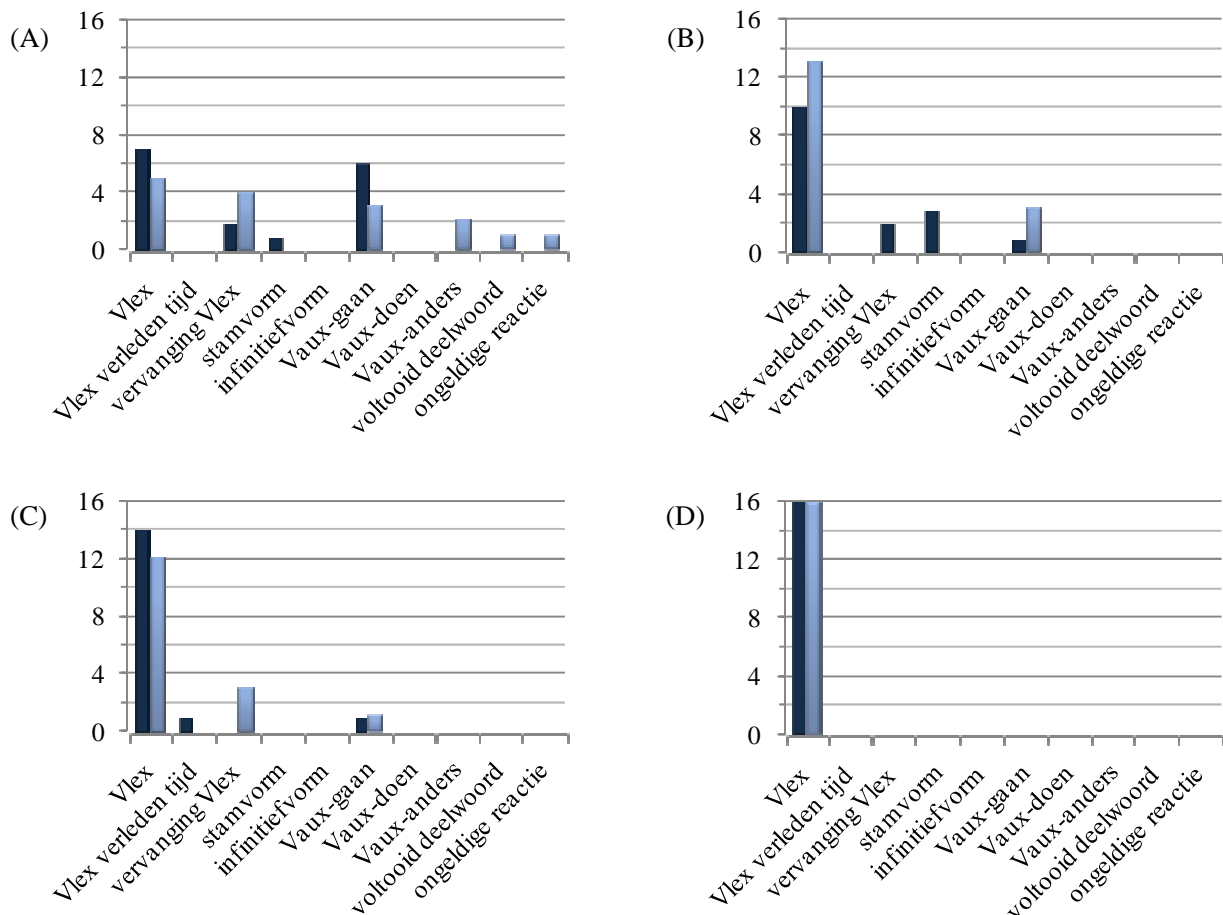
Uit paragraaf 1.2 blijkt dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis een heterogene groep vormen. Door het ontbreken van gemeenschappelijke kenmerken van de stoornis bestaat de kans dat het gemiddeld voorkomen van de achttien typen reacties in de tegenwoordige tijd in de tegenwoordige tijd niet normaal verdeeld is. Om meer duidelijkheid te verkrijgen over de verdeling van de data is de Shapiro-Wilk test uitgevoerd. De Shapiro-Wilk test heeft aangetoond dat het gemiddeld voorkomen van V_{lex} in de tegenwoordige tijd normaal verdeeld is, $D(13) = 0.917$, $p = 0.228$. Het gemiddeld voorkomen van de andere zinsconstructies is significant niet-normaal verdeeld, $p < 0.05$. Omdat de assumptie van normaal verdeelde data wordt geschonden en de steekproefgrootte klein is, is gebruikt gemaakt van niet-parametrische toetsen. Om te bepalen of het duratieve karakter of de argumentstructuur van het werkwoord van invloed is op het gebruik van de zinsconstructies binnen de groep kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis is gebruik gemaakt van de Wilcoxon Rank-Sum test. Wanneer het gebruik van een zinsconstructie bij statieve werkwoorden ($n = 4$) vergeleken werd met het gebruik bij actieve werkwoorden ($n = 12$), is het gemiddeld voorkomen bij actieve werkwoorden vooraf gedeeld door drie om te voorkomen dat het aantal onderzoeksitems de resultaten zou beïnvloeden. Om dezelfde reden is het gebruik van een zinsconstructie bij intransitieve werkwoorden ($n = 8$) gedeeld door twee alvorens het gebruik van de zinsconstructie bij intransitieve werkwoorden vergeleken werd met het gebruik van intransitieve werkwoorden ($n = 8$). Het niet-parametrische alternatief voor Pearson product-momentcorrelatiecoëfficiënt, Spearmans rangcorrelatiecoëfficiënt, is gebruikt om te bepalen of er een correlatie bestaat tussen de interpretatie van de constructies in de receptietaak en het gebruik van diezelfde constructie in de tegenwoordige tijd.

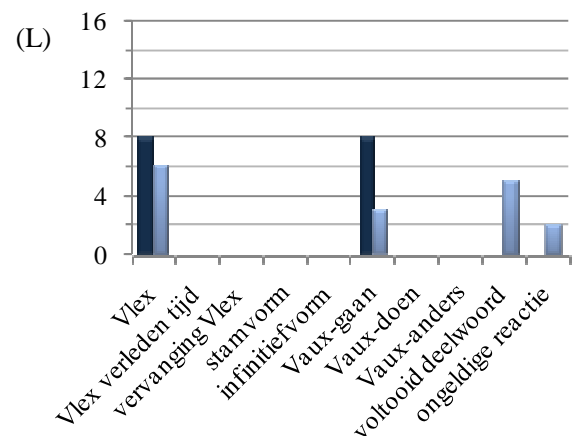
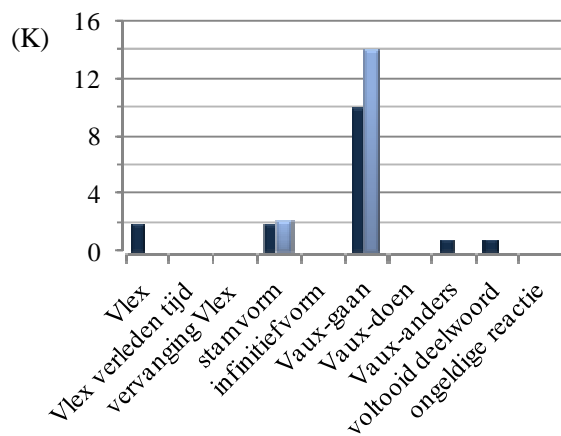
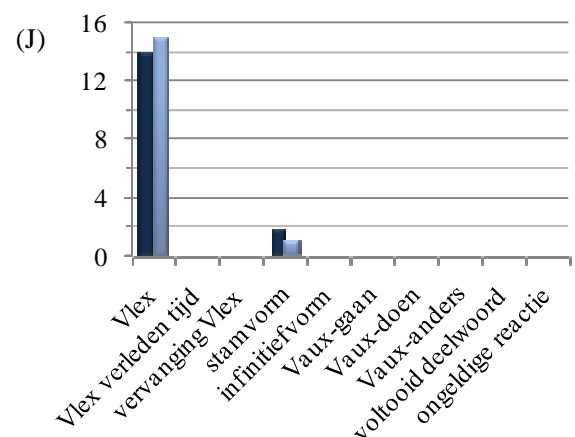
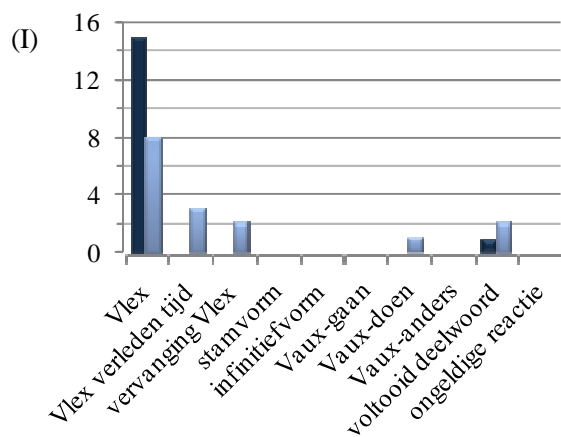
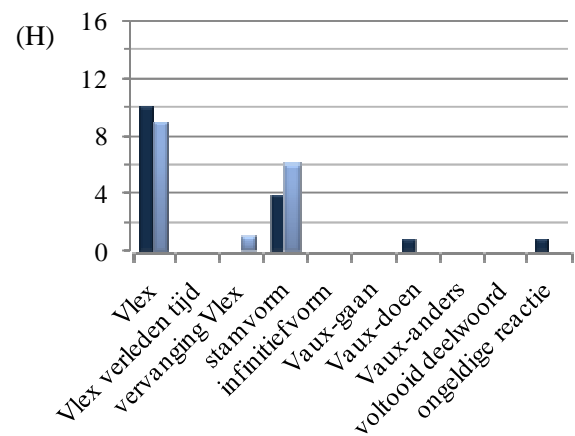
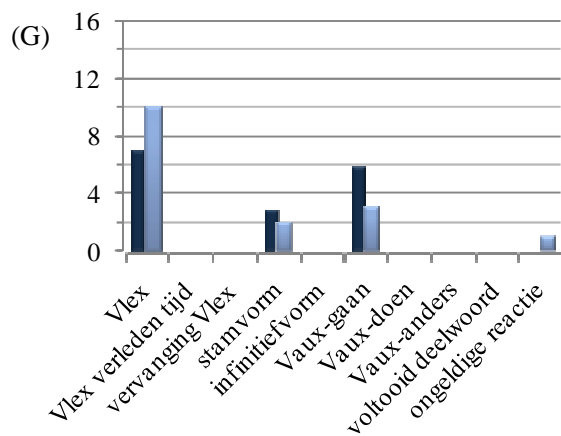
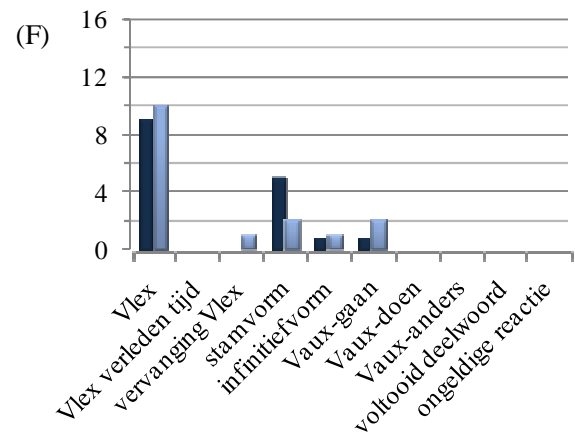
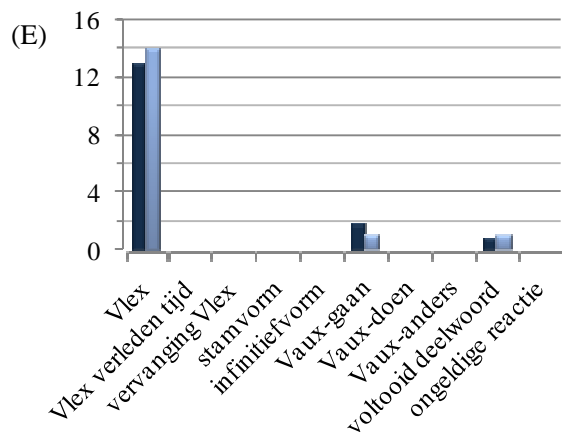
4. Onderzoeksresultaten

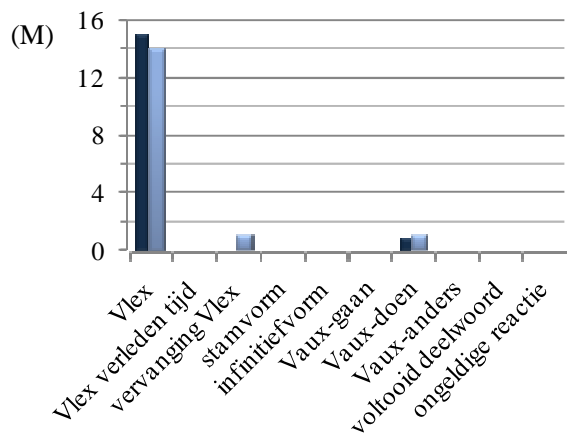
Met behulp van drie afbeeldingen is in de productietaak de vervoeging van de derde persoon enkelvoud in de toekomstige tijd, tegenwoordige tijd en verleden tijd uitgelokt. In dit hoofdstuk wordt eerst ingegaan op de verschillende zinsconstructies die de kinderen in de tegenwoordige tijd gebruikten. Vervolgens wordt het gebruik van deze zinsconstructies gerelateerd aan het duratieve karakter en de argumentstructuur van het werkwoord. Na het bespreken van de resultaten in de tegenwoordige tijd wordt achtereenvolgens ingegaan op de constructies die de kinderen in de toekomstige tijd en verleden tijd gebruikten en de relatie tussen deze drie tijden. Aan het eind van dit hoofdstuk worden de resultaten van de receptietaak besproken en gerelateerd aan de resultaten van de productietaak.

4.1 De inflectionele morfologie in de tegenwoordige tijd

In de tegenwoordige tijd is de vervoeging van de derde persoon enkelvoud tweemaal uitgelokt. Een individueel onderzoek van de zinsstructuren die de kinderen gebruikten toen de vervoeging in de tegenwoordige tijd werd uitgelokt is weergegeven in figuur 4.1. De structuren van de eentalige kinderen (A – K) en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis (L – M) zijn in een willekeurige volgorde weergegeven. Het figuur is gebaseerd op alle onderzoeksitems, ongeacht het type werkwoord ($n = 16$), en geeft het gebruik van de zinsstructuren als absoluut aantal weer. De donkerblauwe grafiekstaven geven informatie over de eerste vervoeging in de tegenwoordige tijd, de lichtblauwe grafiekstaven geven de tweede vervoeging weer. Een overzicht van de reacties die de eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis als groep gaven toen de vervoeging in de tegenwoordige tijd werd uitgelokt is weergegeven in tabellen 1 en 2 van bijlage 4. Bijlage 4 toont per zinsconstructie het aantal kinderen dat gebruik maakte van de constructie, de range, de mediaan, het gemiddeld voorkomen en de standaarddeviatie als absoluut aantal.







Figuur 4.1 De zinsconstructies die de eentalige (A – K) en tweetalige kinderen (L – M) met een specifieke taalontwikkelingsstoornis de eerste (donker blauw) en tweede keer (lichtblauw) in de tegenwoordige tijd gebruikten.

In de tegenwoordige tijd maakten de kinderen gebruik van tien zinsconstructies. Figuur 4.1 en tabellen 1 en 2 in bijlage 4 tonen aan dat er veel individuele variatie bestaat in het gebruik van de verschillende constructies. Dit blijkt onder meer uit het feit dat de constructie V_{lex} de enige reactie is die in de tegenwoordige tijd bij alle eentalige ($n = 11$) en tweetalige ($n = 2$) kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis voorkwam en de grote standaarddeviaties die bij beide groepen kinderen zichtbaar zijn. Dat de onderzoeksresultaten veel individuele variatie laten zien is niet verassend. In paragraaf 1.1 zagen we namelijk al dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis, door het ontbreken van gemeenschappelijke kenmerken van de stoornis, een heterogene groep vormen. De ernst van de morfologische problemen varieert per individu en dat zie je terug in de onderzoeksresultaten.

De groep eentalige kinderen is beduidend groter dan de groep tweetalige kinderen (zie ook paragraaf 1.5). De kleine onderzoeksgroep en de grote individuele variatie (zie figuur 4.1 L – M) maken het erg lastig om de groep eentalige kinderen op een statistisch betrouwbare wijze te vergelijken met de groep tweetalige kinderen. De kans op het onterecht verwerpen van de onderzoekshypothese, de zogenaamde type II fout, is groot als dergelijke vergelijking toch gemaakt zou worden. Om een foutieve interpretatie van de onderzoeksresultaten te voorkomen worden de constructies die de eentalige kinderen als groep gebruikten niet statistisch vergeleken met de constructies die de tweetalige kinderen gebruikten. De zinsconstructies die de eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis gebruikten worden als totale groep beschreven.

Eén eentalig kind maakte, zowel de eerste als de tweede keer dat de vervoeging uitgelokt werd, bij alle zestien onderzoeksitems gebruik van V_{lex} . De andere twaalf kinderen maakten naast de constructie V_{lex} één of meerdere keren gebruik van V_{lex} verleden tijd, een vervanging voor V_{lex} (anders dan V_{aux}), de stamvorm, de infinitiefvorm, V_{aux} -gaan, V_{aux} -doen, V_{aux} -anders en/of een constructie met een voltooid deelwoord. Daarnaast gaven vier kinderen één of twee ongeldige reacties.

Vier van de zinsconstructies die naast de constructie V_{lex} voorkwamen in de tegenwoordige tijd werden door drie of minder kinderen gebruikt, namelijk V_{lex} verleden tijd, het gebruik van de infinitief, V_{aux} -doen en V_{aux} -anders. Deze drie constructies kwamen in totaal maximaal vijfmaal voor.

Twee kinderen (C, I) gebruikten de verledentijdsvorm van het lexicale werkwoord. Eén van de kinderen maakte de eerste keer dat de vervoeging uitgelokt werd éénmaal gebruik van V_{lex} verleden tijd, het andere kind gebruikte V_{lex} verleden tijd de tweede keer driemaal. Eén kind (F) maakte beide keren dat de vervoeging in de tegenwoordige tijd uitgelokt werd éénmaal gebruik van de infinitiefvorm. De constructie V_{aux} -doen werd door drie kinderen (H, I, M) gebruikt. Eén kind maakte de eerste keer dat de vervoeging uitgelokt werd éénmaal gebruik van de constructie V_{aux} -doen, een ander kind de tweede keer éénmaal en een

derde kind gebruikte de constructie beiden keren éénmaal. De constructie $V_{aux-willen}$, wat valt onder de constructie $V_{aux-anders}$, werd door twee kinderen (A, K) gebruikt. Eén kind maakte de eerste keer dat de vervoeging uitgelokt werd éénmaal gebruik van $V_{aux-anders}$, bij het andere kind kwam deze constructie de tweede keer tweemaal voor.

Vier zinsconstructies werden door vier of meer kinderen gebruikt, namelijk een vervanging voor V_{lex} (anders dan V_{aux}), de stamvorm, $V_{aux-gaan}$ en een constructie met een voltooid deelwoord. Deze vier constructies kwamen allen meer dan tien keer voor.

Zes eentalige kinderen (A, B, C, F, H, I) en één tweetalig kind (M) maakten gebruik van een zinsconstructies, anders dan V_{aux} , die het mogelijk maakt de vervoeging van het zelfstandige werkwoord te vermijden. Bij één van die zes eentalige kinderen kwam het gebruik van vervanging V_{lex} enkel de eerste keer dat het werkwoord vervoegd werd tweemaal voor. Bij vier eentalige kinderen en één tweetalig kind kwam het gebruik van vervanging V_{lex} de tweede keer dat de vervoeging uitgelokt werd één tot driemaal voor. Eén eentalig kind maakte beide keren gebruik van een vervanging voor V_{lex} : de eerste keer dat de vervoeging uitgelokt werd tweemaal, de tweede keer viermaal.

Het in tabel 3.6 gegeven overzicht van de zinsconstructies laat zien dat de constructie vervanging V_{lex} drie zinsconstructies omvat die het mogelijk maken de vervoeging van het zelfstandige werkwoord te vermijden. Twee van deze constructies komen in het Standaardnederlands niet voor, namelijk *zit / staat te + infinitief* en *is (er mee) bezig met + infinitief*. De derde constructie komt overeen met de in paragraaf 2.1.3 beschreven constructie *is aan het + infinitief*, wat in Standaardnederlands gebruikt wordt om de duratieve vorm aan te geven. Als specifieker gekeken wordt naar het gebruik van de V_{lex} vervangende constructies blijkt dat de helft van het gebruik overeenkomt met de constructie *is aan het + infinitief*. Van de acht keer dat de constructie *is aan het + infinitief* voorkwam was dat zesmaal bij een actief werkwoord dat een handeling of gebeurtenis met een duidelijke duur beschrijft. Opvallend is het gegeven dat twee eentalige kinderen éénmaal gebruik maakten van de constructie *is aan het + infinitief* toen de vervoeging van een statief werkwoord uitgelokt werd. Het gebruik van de constructie *is aan het + infinitief* bij statieve werkwoorden wordt geïllustreerd in voorbeeld (12).

(12)	a	Pingu is nu aan het zitten op de zeehond	8;8	eentalig
	b	hij was al aan het staan	7;8	eentalig

De van het Standaardnederlands afwijkende V_{lex} vervangende constructies *zit / staat te + infinitief* en *is (er mee) bezig met + infinitief* werden relatief weinig gebruikt door de kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. Daarmee samenhangend kan geconcludeerd worden dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis de constructie V_{lex} voornamelijk vervangen door de stamvorm van het werkwoord, $V_{aux-gaan}$ en een constructie met een voltooid deelwoord.

Zeven eentalige kinderen maakten gebruik van de stamvorm (A, B, F, G, H, J, K). Bij twee van die kinderen kwam het gebruik van de stamvorm enkel de eerste keer dat het werkwoord vervoegd werd één tot driemaal voor. Drie kinderen maakten beide keren gebruik van de stamvorm, maar maakten de tweede keer minder vaak gebruik van de stamvorm dan de eerste keer. Bij één kind daalde het gebruik van de stamvorm van vijf naar tweemaal, bij een ander kind van drie naar tweemaal en bij het derde kind van twee naar éénmaal. Bij één kind nam het gebruik van de stamvorm de tweede keer toe van vier naar zesmaal. Eén van de kinderen maakte beide keren tweemaal gebruik van de stamvorm. Het gebruik van de stamvorm in de tegenwoordige tijd wordt geïllustreerd in voorbeeld (13).

(13)	a	Pingu krijg een cadeau	7;11	eentalig
	b	moeder doe het deur dicht	7;1	eentalig
	c	de zeehond geef de hengel aan Pingu	8;8	eentalig
	d	de zeehond kijk zo	7;0	eentalig
	e	Pingu loop op de trap	7;3	eentalig

De constructie $V_{aux-gaan}$ werd door zeven eentalige kinderen (A, B, C, E, F, G, K) en één tweetalig kind (L) gebruikt. Bij alle kinderen die gebruik maakten van de constructie $V_{aux-gaan}$ kwam deze constructie beide keren dat de vervoeging uitgelokt werd voor. Bij vier van de acht kinderen kwam de constructie $V_{aux-gaan}$ zowel de eerste als de tweede keer één tot driemaal voor. De vier andere kinderen maakten vaker gebruik van de constructie $V_{aux-gaan}$. Bij twee kinderen kwam de constructie $V_{aux-gaan}$ de eerste keer zesmaal voor en de tweede keer driemaal. Bij een ander kwam deze constructie de eerste keer tienmaal voor en de tweede keer veertienmaal. Het tweetalige kind maakte de eerste keer achtmaal gebruik van $V_{aux-gaan}$ en de tweede keer dat de vervoeging uitgelokt werd driemaal. Enkele voorbeelden van het gebruik van de constructie $V_{aux-gaan}$ in de tegenwoordige tijd worden gegeven in (14).

(14)	a	Pingu gaat op de zeehond zitten	7;6	eentalig
	b	Pingu gaat de deur dicht doen	8;7	tweetalig
	c	Pingu gaat plassen	7;1	eentalig
	d	hij gaat nu slapen	8;8	eentalig
	e	Pingu gaat op de trap klimmen	8;7	tweetalig

Vier eentalige kinderen (A, E, I, K) en één tweetalig kind (L) maakten gebruik van een constructie met een voltooid deelwoord. De eentalige kinderen maakten de eerste keer maximaal één keer gebruik van een constructie met een voltooid deelwoord. Toen de vervoeging voor de tweede keer uitgelokt werd, maakte één kind tweemaal gebruik van een constructie met een voltooid deelwoord. Twee andere eentalige kinderen maakten éénmaal gebruik van deze constructie. Eén van de kinderen maakte enkel de eerste keer dat de vervoeging uitgelokt werd éénmaal gebruik van een constructie met een voltooid deelwoord. Het tweetalige kind maakte de eerste keer dat de vervoeging uitgelokt werd geen gebruik van een constructie met een voltooid deelwoord. De tweede keer dat de constructie uitgelokt werd kwam de constructie vijfmaal voor. Het gebruik van een constructie met een voltooid deelwoord in de tegenwoordige tijd wordt geïllustreerd in voorbeeld (15).

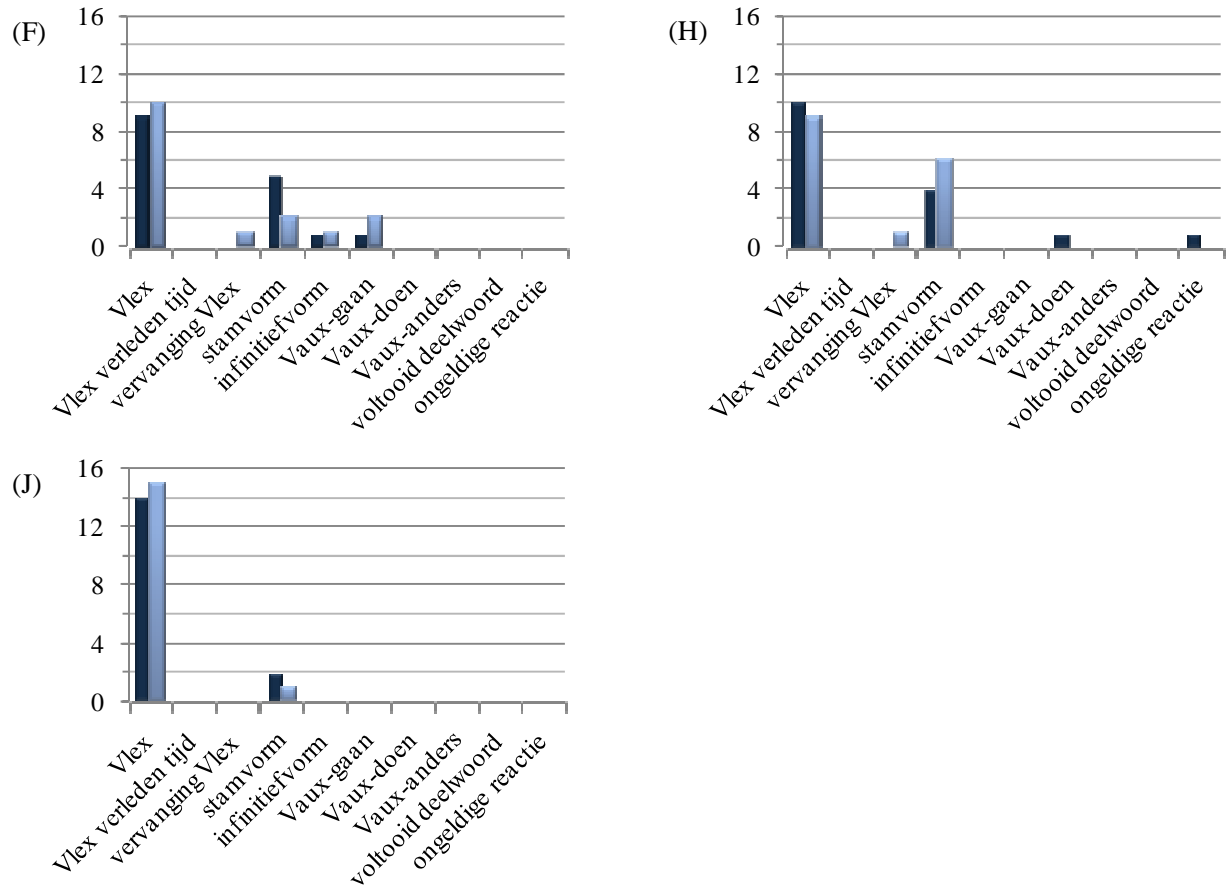
(15)	a	Pingu heeft het cadeau al gekregen	7;8	eentalig
	b	Pingu heeft poppetje gemaakt	8;7	tweetalig
	c	de zeehond heeft gegeven	8;4	eentalig
	d	Pingu heeft geplast op het is	7;11	eentalig
	e	Pingu heeft gesprongen	8;7	tweetalig

Als groep maakten de kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in de tegenwoordige tijd, naast de constructies V_{lex} en vervanging V_{lex} , voornamelijk gebruik van de stamvorm, $V_{aux-gaan}$ en constructies met een voltooid deelwoord. Het merendeel van de kinderen toonde een duidelijke voorkeur voor één van deze constructies. Op basis van deze voorkeur zijn de kinderen in vier groepen verdeeld:

- kinderen die in de tegenwoordige tijd vaker gebruik maakten van de stamvorm dan van $V_{aux-gaan}$ of een constructie met een voltooid deelwoord;
- kinderen die in de tegenwoordige tijd vaker gebruik maakten van $V_{aux-gaan}$ dan van de stamvorm of een constructie met een voltooid deelwoord;
- kinderen die in de tegenwoordige tijd vaker gebruik maakten van een constructie met een voltooid deelwoord dan van de stamvorm of $V_{aux-gaan}$;
- kinderen die in de tegenwoordige tijd geen gebruik maakten van de stamvorm, $V_{aux-gaan}$ of een constructie met een voltooid deelwoord.

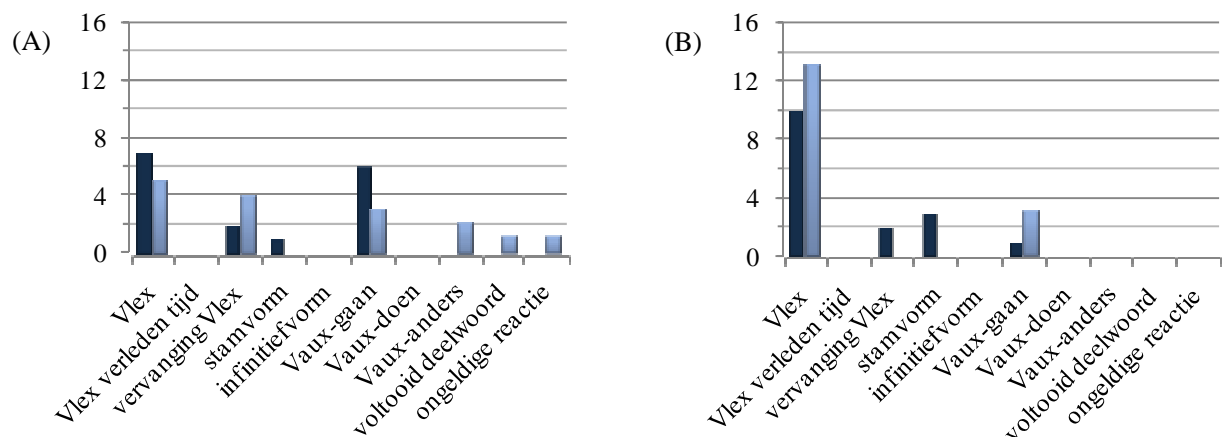
Figuur 4.1 gaf in willekeurige volgorde een overzicht van de zinsconstructies die de eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in de tegenwoordige tijd gebruikten. Nu blijkt dat het merendeel van de kinderen een duidelijke voorkeur toonde voor het gebruik van de stamvorm, $V_{aux-gaan}$ of een constructie met een voltooid deelwoord, wordt figuur 4.1 opgedeeld in vier deelfiguren: figuur 4.2 – 4.5. Figuur 4.2 toont een overzicht van de constructies die de drie kinderen (F, H, J) die V_{lex} vaker

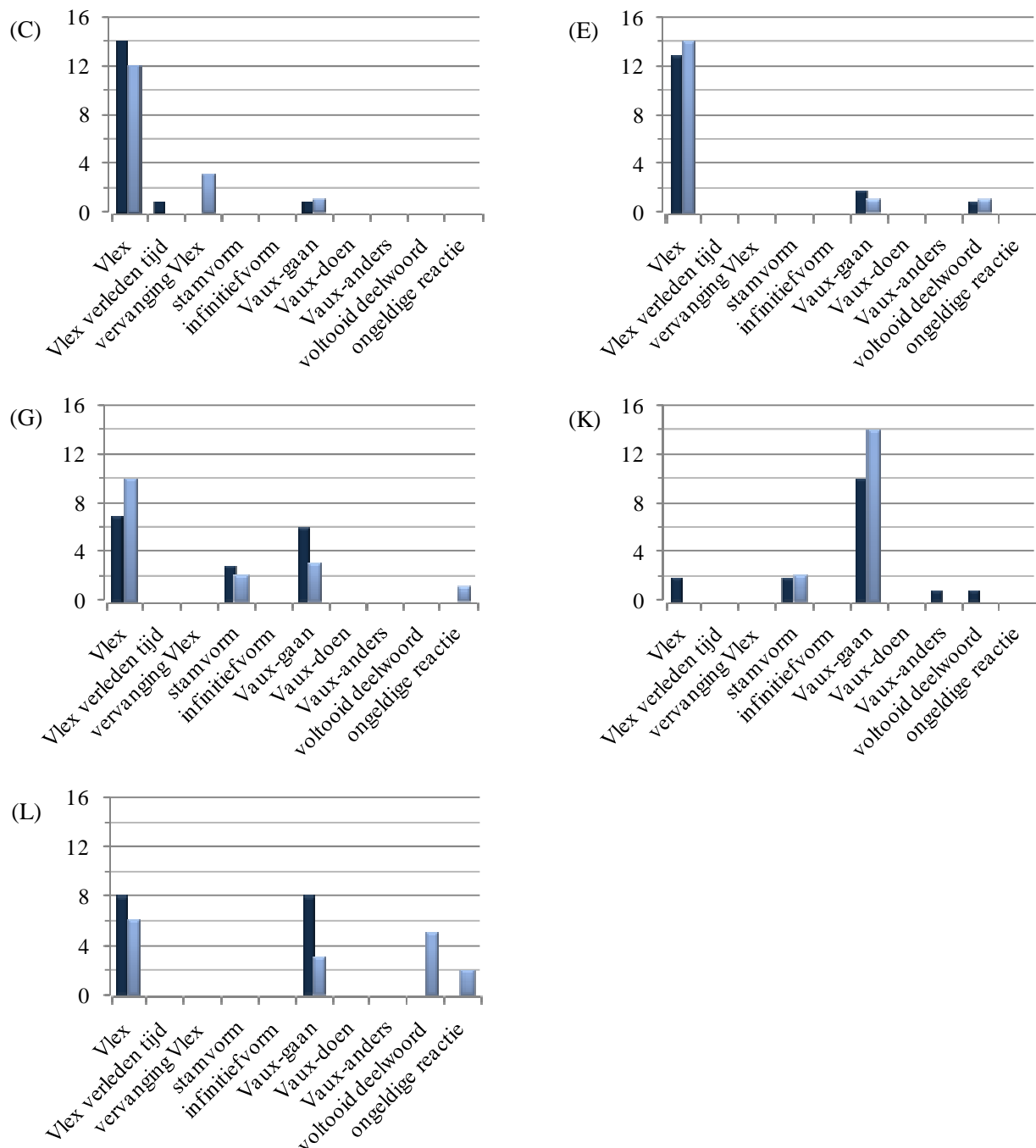
vervangen door de stamvorm van het zelfstandige werkwoord dan door $V_{aux-gaan}$ of een constructie met een voltooid deelwoord in de tegenwoordige tijd gebruikten. Twee van deze kinderen (H, J) maakten in de tegenwoordige tijd geen gebruik van $V_{aux-gaan}$ of een constructie met een voltooid deelwoord. Eén kind (F) gebruikte naast de stamvorm de constructie $V_{aux-gaan}$. Dit kind gebruikte zevenmaal de stamvorm en driemaal de constructie $V_{aux-gaan}$, waaruit een voorkeur voor de stamvorm blijkt.



Figuur 4.2 Kinderen die V_{lex} de eerste (donker blauw) en tweede keer (lichtblauw) in de tegenwoordige tijd vaker vervangen door de stamvorm van het werkwoord dan door $V_{aux-gaan}$ of een constructie met een voltooid deelwoord.

Zes eentalige kinderen (A, B, C, E, G, K) en één tweetalig kind (L) vervangen V_{lex} vaker door de constructie $V_{aux-gaan}$ dan door de stamvorm van het zelfstandige werkwoord of een constructie met een voltooid deelwoord. De zinsconstructies die deze kinderen in de tegenwoordige tijd gebruikten zijn gevisualiseerd in figuur 4.3.



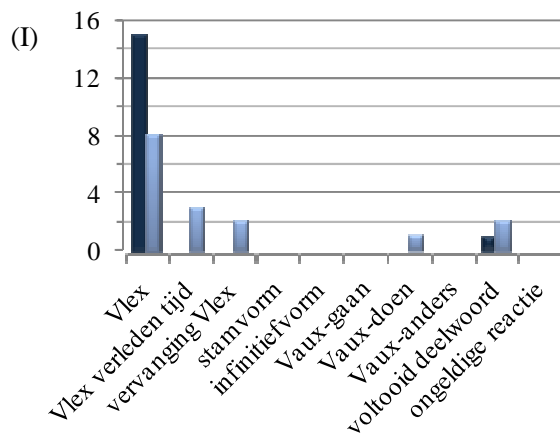


Figuur 4.3 Kinderen die V_{lex} de eerste (donker blauw) en tweede keer (lichtblauw) in de tegenwoordige tijd vaker vervangen door $V_{aux-gaan}$ dan door de stamvorm van het werkwoord of een constructie met een voltooid deelwoord.

Eén kind (C) maakte in de tegenwoordige tijd geen gebruik van de stamvorm of een constructie met een voltooid deelwoord. Vier kinderen (A, G, K, L) gebruikten naast de constructie $V_{aux-gaan}$ de stamvorm (A, G, K) en/of een constructie met een voltooid deelwoord (A, K, L), maar maakten duidelijk vaker gebruik van de constructie $V_{aux-gaan}$ dan van de stamvorm en een constructie met een voltooid deelwoord. Bij twee kinderen (B, E) was de voorkeur voor de constructie $V_{aux-gaan}$ minder duidelijk. Eén kind (B) maakte viermaal gebruik van $V_{aux-gaan}$ en driemaal van de stamvorm. Het andere kind (E) gebruikte de constructie $V_{aux-gaan}$ driemaal en tweemaal een constructie met een voltooid deelwoord.

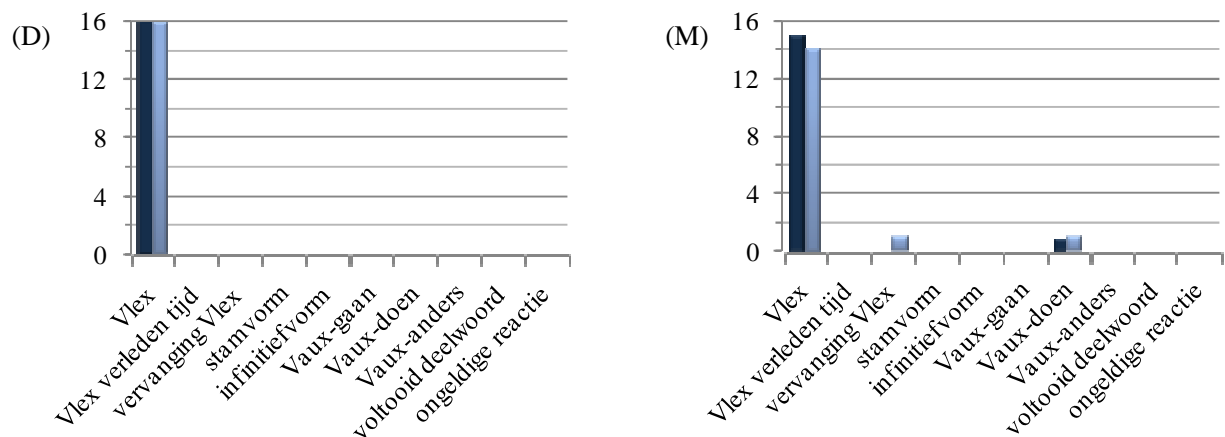
Zoals geïllustreerd in figuur 4.4 verving één eentalige kind (I) V_{lex} vaker door een constructie met een voltooid deelwoord dan door de stamvorm van het zelfstandige werkwoord of de constructie $V_{aux-gaan}$. Dit

kind maakte in de tegenwoordige tijd geen enkele keer gebruik van de stamvorm of de constructie $V_{\text{aux-gaan}}$.



Figuur 4.4 Kind dat V_{lex} de eerste (donker blauw) en tweede keer (lichtblauw) in de tegenwoordige tijd vaker vervangen door een constructie met een voltooid deelwoord dan door de stamvorm van het werkwoord of $V_{\text{aux-gaan}}$.

Eén eentalig kind (D) en één tweetalig kind (M) vervangen V_{lex} in de tegenwoordige tijd geen enkele keer door de stamvorm van het zelfstandige werkwoord, $V_{\text{aux-gaan}}$ of een constructie met een voltooid deelwoord, zie figuur 4.5. Het eentalige kind maakte zowel de eerste als de tweede keer dat de vervoeging uitgelokt werd bij alle onderzoeksitems gebruik van V_{lex} . Het tweetalige kind maakte de tweede keer éénmaal gebruik een constructie, anders dan V_{aux} , die het mogelijk maakt de vervanging van het zelfstandige werkwoord te vermijden. Daarnaast gebruikte hij beide keren éénmaal de constructie $V_{\text{aux-doen}}$.



Figuur 4.5 Kinderen die V_{lex} de eerste (donker blauw) en tweede keer (lichtblauw) in de tegenwoordige tijd geen enkele keer vervangen door de stamvorm, $V_{\text{aux-gaan}}$ of een constructie met een voltooid deelwoord.

Deze paragraaf samenvattend blijkt dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in de tegenwoordige tijd, naast de constructies V_{lex} en vervanging V_{lex} , voornamelijk gebruik maakten van de stamvorm, $V_{\text{aux-gaan}}$ en constructies met een voltooid deelwoord. Het merendeel van de kinderen toonde een duidelijke voorkeur voor één van deze constructies.

In Standaardnederlands wordt het hulpwerkwoord van aspect *gaan* gebruikt om het begin van een handeling aan te geven of om een toekomstige gebeurtenis aan te kondigen. Hoewel het hulpwerkwoord *gaan* bedoeld is om de toekomstige tijd uit te drukken, blijkt uit de onderzoeksresultaten dat kinderen met

een specifieke taalontwikkelingsstoornis het hulpwerkwoord *gaan* ook in de tegenwoordige tijd gebruiken. Het hulpwerkwoord draagt in dat geval weinig bij aan de semantische betekenis van de zin.

In paragraaf 4.3 wordt gekeken naar de zinsconstructies die de kinderen gebruikten om de toekomstige tijd uit te drukken. In paragraaf 4.5 wordt een relatie gelegd tussen de constructies in de tegenwoordige tijd en de toekomstige tijd, zodat bepaald kan worden of kinderen die V_{lex} de tegenwoordige tijd vervangen door $V_{\text{aux-gaan}}$ het hulpwerkwoord *gaan* ook gebruikten om de toekomstige tijd uit te drukken.

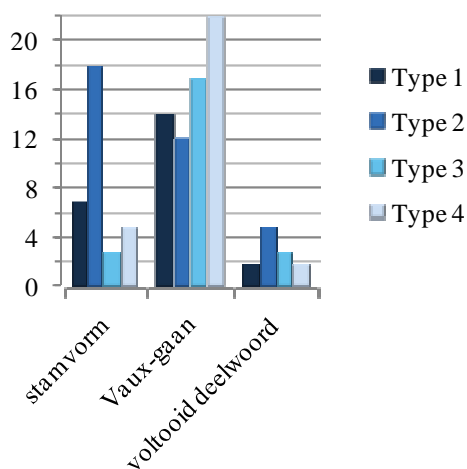
In Standaardnederlands wordt een voltooid deelwoord gecombineerd met het hulpwerkwoord van tijd *hebben* of *zijn* om het onmiddellijke verleden aan te duiden. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis deze constructies met een voltooid deelwoord, die geschikt is om de verleden tijd uit te drukken, ook in de tegenwoordige tijd te gebruiken.

In paragraaf 4.4 wordt beschreven welke zinsconstructies de kinderen gebruikten om de verleden tijd uit te drukken. Op basis van die informatie worden de constructies die de kinderen gebruikten om de verleden tijd uit te drukken in paragraaf 4.5 gerelateerd aan de constructies in de tegenwoordige tijd. Specifiek wordt gekeken of kinderen die in de tegenwoordige tijd gebruik maakten van een constructie met een voltooid deelwoord diezelfde constructie gebruikten om de verleden tijd uit te drukken.

Om het gebruik van de stamvorm, $V_{\text{aux-gaan}}$ en constructies met een voltooid deelwoord in de tegenwoordige tijd beter te kunnen begrijpen wordt in de volgende paragraaf eerst ingegaan op de invloed van het duratieve karakter en de argumentstructuur van het werkwoord op het gebruik van de stamvorm, $V_{\text{aux-gaan}}$ en constructies met een voltooid deelwoord.

4.2 *De relatie tussen de inflectionele morfologie in de tegenwoordige tijd en het duratieve karakter en de argumentstructuur van het werkwoord*

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis de vervoeging van het zelfstandige werkwoord in de tegenwoordige tijd veelvuldig vervangen door de stamvorm van het zelfstandige werkwoord, $V_{\text{aux-gaan}}$ en/of een constructie met een voltooid deelwoord. Figuur 4.6 geeft het gebruik van de stamvorm, $V_{\text{aux-gaan}}$ en een constructie met een voltooid deelwoord de eerste en tweede keer dat de vervoeging in de tegenwoordige tijd uitgelokt werd cumulatief weer. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen type I, II, III en IV werkwoorden, die zich van elkaar onderscheiden op basis van het duratieve karakter van het werkwoord, de argumentstructuur van het werkwoord en de al dan niet aanwezigheid van een bijwoord of voorzetselvoorwerp in de zin.



Figuur 4.6 Het gebruik van de stamvorm, $V_{\text{aux-gaan}}$ en een constructie met een voltooid deelwoord in de tegenwoordige tijd, per type werkwoord.

In totaal werd de constructie V_{lex} 33 keer vervangen door de stamvorm van het lexicale werkwoord. De stamvorm werd het vaakst gebruikt bij type II werkwoorden (18/33). Bij type III (3/33) en IV werkwoorden (5/33) kwam de stamvorm relatief weinig voor.

Kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis gebruikten de stamvorm vaker bij actieve werkwoorden (type II, III en IV) ($Mdn = 0.33$) dan bij statieve werkwoorden (type I) ($Mdn = 0.00$). Het verschil tussen het gebruik van de stamvorm bij actieve en statieve werkwoorden bleek echter niet significant, $z = -0.74$, $p = 0.297$, wat wil zeggen dat het duratieve karakter van het werkwoord geen beduidende invloed had op het gebruik van de stamvorm. Toen het gebruik van de stamvorm gerelateerd werd aan de argumentstructuur van het werkwoord bleek dat de stamvorm significant vaker gebruikt werd bij transitieve werkwoorden (type II) ($Mdn = 0.00$) dan bij intransitieve werkwoorden (type III en IV) ($Mdn = 0.00$), $z = -2.03$, $p = 0.023$. Dit impliceert dat de argumentstructuur van het werkwoord van invloed was op het gebruik van de stamvorm.

In de tegenwoordige tijd werd de constructie $V_{\text{aux-gaan}}$ 65 keer gebruikt. De constructie $V_{\text{aux-gaan}}$ kwam het vaakst voor bij type IV werkwoorden (22/65). Bij type I werkwoorden kwam de constructie $V_{\text{aux-gaan}}$ veertien keer voor, bij type II werkwoorden twaalf keer en bij type III werkwoorden zeventien keer.

Hoewel de constructie $V_{\text{aux-gaan}}$ vaker gevonden werd bij actieve werkwoorden (type II, III en IV) ($Mdn = 0.67$) dan bij statieve werkwoorden ($Mdn = 0.00$) bleek het gebruik van de constructie $V_{\text{aux-gaan}}$ bij actieve werkwoorden niet significant te verschillen van het gebruik bij statieve werkwoorden, $z = 1.19$, $p = 0.148$. Het duratieve karakter van het werkwoord bleek dus geen betekenisvolle invloed te hebben op het gebruik van de constructie $V_{\text{aux-gaan}}$. Ook de argumentstructuur van het werkwoord bleek het gebruik van de constructie $V_{\text{aux-gaan}}$ niet duidelijk te beïnvloeden. Het gebruik van $V_{\text{aux-gaan}}$ bij transitieve werkwoorden (type II) ($Mdn = 0.00$) verschilde niet significant van het gebruik van de constructie $V_{\text{aux-gaan}}$ bij intransitieve werkwoorden (type III en IV) ($Mdn = 0.50$), $z = -1.19$, $p = 0.148$.

In de tegenwoordige tijd werd de constructie V_{lex} twaalf keer vervangen door een constructie met een voltooid deelwoord. Constructies met een voltooid deelwoorden werden voornamelijk gebruikt bij type II werkwoorden (5/12). Twee keer werd een constructie met een voltooid deelwoord gevonden bij type I en IV werkwoorden en drie keer bij een type III werkwoord.

Het gebruik van een constructie met een voltooid deelwoord bleek bij actieve werkwoorden (type I) ($Mdn = 0.00$) niet significant te verschillen van het gebruik van een constructie met een voltooid deelwoord bij statieve werkwoorden (type II, III en IV) ($Mdn = 0.00$), $z = 1.09$, $p = 0.188$. Het duratieve karakter van het werkwoord had dus geen invloed op het gebruik van een constructie met een voltooid deelwoord. Hoewel uit figuur 4.2 blijkt dat een constructie met een voltooid deelwoord voornamelijk gebruikt werd bij type II werkwoorden werd er geen significant verschil gevonden tussen het gebruik van een constructie met een voltooid deelwoord bij transitieve werkwoorden ($Mdn = 0.00$) en intransitieve werkwoorden ($Mdn = 0.00$), $z = -0.96$, $p = 0.250$.

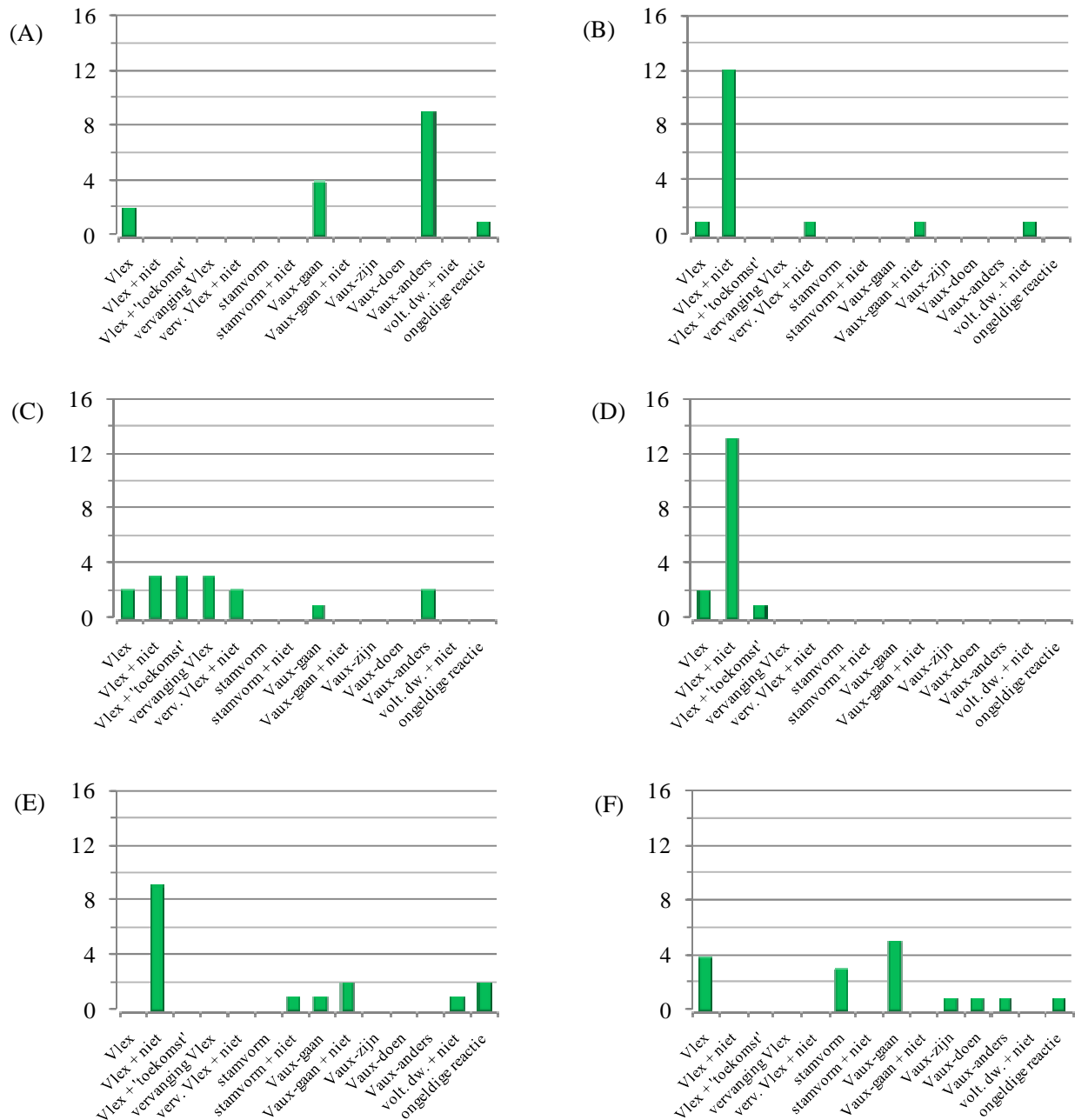
Deze paragraaf samenvattend blijkt dat het duratieve karakter van het werkwoord geen significante invloed had op het gebruik van de stamvorm, $V_{\text{aux-gaan}}$ en een constructie met een voltooid deelwoord in de tegenwoordige tijd. De argumentstructuur van het werkwoord had een significante invloed op het gebruik van de stamvorm in de tegenwoordige tijd, maar niet op het gebruik van $V_{\text{aux-gaan}}$ en constructies met een voltooid deelwoord. De stamvorm werd bij transitieve werkwoorden vaker gebruikt dan bij intransitieve werkwoorden.

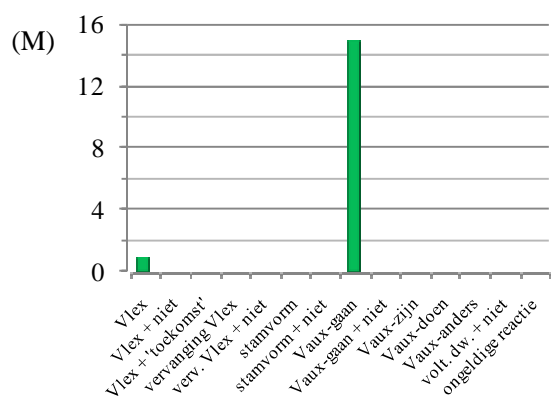
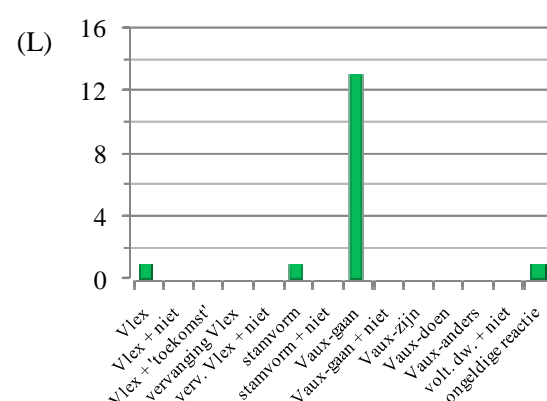
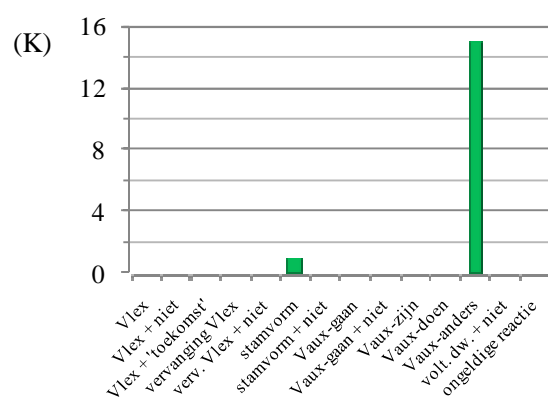
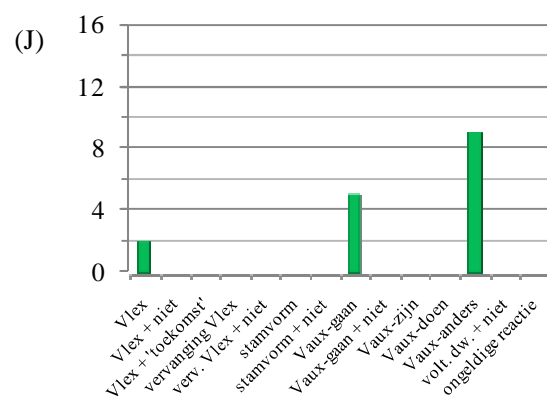
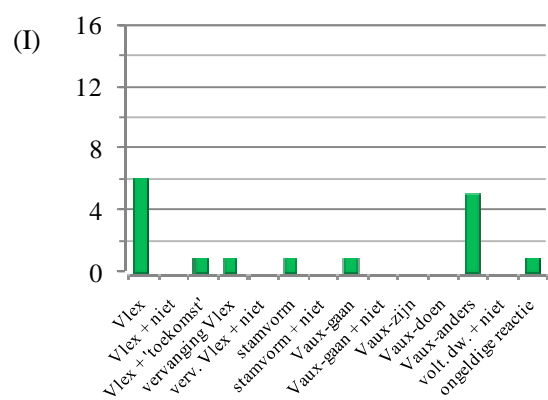
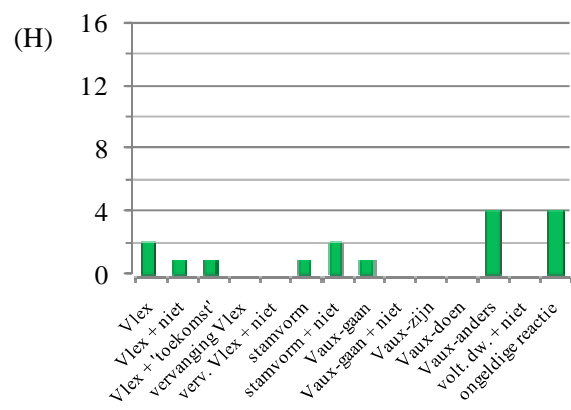
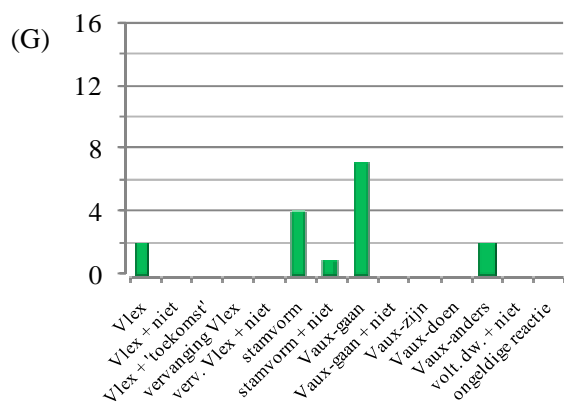
4.3 *De inflectionele morfologie in de toekomstige tijd*

In de productietaak is de vervoeging van de derde persoon enkelvoud in de toekomstige tijd, tegenwoordige tijd en verleden tijd uitgelokt. De zinsconstructies die de kinderen gebruikten toen de vervoeging in de tegenwoordige tijd uitgelokt werd zijn beschreven in paragraaf 4.1. Deze paragraaf richt zich op de constructies die de kinderen in de toekomstige tijd gebruikten. Een individueel overzicht van de

zinsconstructies die de kinderen gebruikten toen de vervoeging in de toekomstige tijd werd uitgelokt is weergegeven in figuur 4.7. De constructies van de eentalige kinderen (A – K) en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis (L – M) zijn in een willekeurige volgorde weergegeven. Het figuur is gebaseerd op alle onderzoeksitems, ongeacht het type werkwoord (n = 16), en geeft het gebruik van de zinsconstructies als absoluut aantal weer.

In tabel 3 van bijlage 4 is een overzicht weergegeven van de reacties die de eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis als groep gaven toen de vervoeging van de derde persoon enkelvoud in de toekomstige tijd werd uitgelokt. Per zinsconstructie is het aantal kinderen dat gebruik maakte van de constructie, de range, de mediaan, het gemiddeld voorkomen en de standaarddeviatie weergegeven als absoluut aantal.





Figuur 4.7 De zinsconstructies die de eentalige (A – K) en tweetalige kinderen (L – M) met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in de toekomstige tijd gebruikten.

Om een toekomstige handeling of gebeurtenis aan te geven maken volwassen sprekers met het Nederlands als moedertaal veelal gebruik van het hulpwerkwoord van aspect, *gaan*. Ook het modale werkwoord *willen* wordt in combinatie met de infinitief van het werkwoord gebruikt om aan te geven dat het subject van plan is de handeling uit te voeren. Een derde manier om de toekomstige tijd uit te drukken is door gebruik te maken van V_{lex} in combinatie met een bijwoord dat aangeeft dat de handeling of gebeurtenis op een later moment plaats vindt, zoals *bijna*, *straks* en *zo*.

In de tegenwoordige tijd maakten acht eentalige kinderen (A, C, E, F, G, H, I, J) en twee tweetalige kinderen (L, M) gebruik van het hulpwerkwoord *gaan* om de toekomstige tijd aan te duiden. Vier eentalige kinderen maakten éénmaal gebruik van het hulpwerkwoord *gaan*. Eén kind gebruikte het hulpwerkwoord *gaan* viermaal, twee kinderen vijfmaal en één kind zevenmaal. Van de tweetalige kinderen maakte één kind dertienmaal gebruik van het hulpwerkwoord *gaan*, het andere kind vijftienmaal.

Acht eentalige kinderen (A, C, F, H, G, I, J, K) maakten in de toekomstige tijd gebruik van het modale werkwoord *willen*. Vijf kinderen gebruikten deze constructie één tot vijfmaal. De drie andere kinderen combineerden het modale werkwoord *willen* in meer dan de helft van de uitingen met de infinitief van het werkwoord om aan te geven dat het subject van plan was de handeling uit te voeren.

De constructie V_{lex} werd door drie eentalige kinderen (C, H, I) gecombineerd met een bijwoord *bijna*, *straks* of *zo*. Twee kinderen maakten éénmaal gebruik van deze constructie. Het andere kind combineerde V_{lex} driemaal met een bijwoord dat aangaf dat de handeling of gebeurtenis later plaats vond.

Toen de vervoeging in de toekomstige tijd uitgelokt werd maakten alle dertien kinderen naast de constructies $V_{aux-gaan}$, $V_{aux-anders}$ en $V_{lex} + aanduiding\ toekomst$ één of meerdere keren gebruik van V_{lex} , $V_{lex} + niet$, een vervanging voor V_{lex} (anders dan V_{aux}), een vervanging voor $V_{lex} + niet$, de stamvorm, de stamvorm + *niet*, $V_{aux-gaan} + niet$, $V_{aux-zijn}$, $V_{aux-doen}$ en/of een constructie met een voltooid deelwoord + *niet*. Vier kinderen gaven één of twee ongeldige reacties.

Van de tien zinsconstructies die naast de constructies $V_{aux-gaan}$, $V_{aux-anders}$ en $V_{lex} + aanduiding\ toekomst$ voorkwamen in de toekomstige tijd werden zeven constructies slechts door één tot drie kinderen gebruikt, namelijk een vervanging voor V_{lex} (anders dan V_{aux}), een vervanging voor $V_{lex} + niet$, stamvorm + *niet*, $V_{aux-gaan} + niet$, $V_{aux-zijn}$, $V_{aux-doen}$ en een constructie met een voltooid deelwoord + *niet*. Deze constructies kwamen in totaal maximaal vijfmaal voor.

Twee eentalige kinderen (C, I) maakten gebruik van een vervanging voor V_{lex} (anders dan V_{aux}). Eén van de kinderen maakte éénmaal gebruik van dit type reactie, het andere kind driemaal. Twee eentalige kinderen (B, C) combineerden de vervanging voor V_{lex} met het ontkennende woord *niet*. Bij één kind kwam deze combinatie éénmaal voor, bij het andere kind tweemaal. De stamvorm werd door drie kinderen (F, G, H) gecombineerd met de ontkenning *niet*. Twee kinderen maakten éénmaal gebruik van deze combinatie, het andere kind tweemaal. De constructie $V_{aux-gaan}$ werd door twee eentalige (B, E) kinderen één of tweemaal gecombineerd met de ontkenning *niet*. Hoewel deze combinatie relatief weinig voorkwam is het een opvallende keuze van de kinderen. De ontkenning zorgt er namelijk voor dat het passende gebruik van het hulpwerkwoord *gaan* tenietgedaan wordt. Eén eentalig kind (F) maakte éénmaal gebruik van de constructie $V_{aux-zijn}$ en van de constructie $V_{aux-doen}$. Een constructie met een voltooid deelwoord kwam bij twee kinderen (B, E) éénmaal voor in combinatie met de ontkenning *niet*.

Drie zinsconstructies werden door vier of meer kinderen gebruikt, namelijk V_{lex} , $V_{lex} + niet$ en de stamvorm. Deze constructies kwamen allen meer dan tien keer voor.

Negen eentalige (A, B, C, D, F, G, H, I) en twee tweetalige kinderen (L, M) maakten gebruik van V_{lex} . De twee tweetalige kinderen maakten beiden éénmaal gebruik van V_{lex} , evenals één eentalig kind. Zes eentalige kinderen maakten tweemaal gebruik van V_{lex} , één kind viermaal en één kind zesmaal. Het gebruik van V_{lex} in de toekomstige tijd wordt geïllustreerd in voorbeeld (16).

Het gebruik van V_{lex} in combinatie met de ontkenning *niet* kwam bij vijf eentalige kinderen (B, C, D, E, H) voor toen de reactie in de tegenwoordige tijd uitgelokt werd. Eén kind maakte éénmaal gebruik van $V_{lex} +$

niet, een ander kind driemaal. Drie kinderen combineerden V_{lex} in meer de helft van de uitingen met de ontkenning *niet*. Enkele voorbeelden van het gebruik van $V_{lex} + niet$ worden gegeven in (17).

- | | | | | |
|------|---|---------------------------------------|-----|-----------|
| (16) | a | Pingu krijgt de cadeau van de zeehond | 8;2 | tweetalig |
| | b | Pingu slaapt | 7;8 | eentalig |
| | c | Pingu loopt de trap op | 7;6 | eentalig |
| (17) | a | Pingu staat niet op de kar | 8;4 | eentalig |
| | b | Pingu springt nog niet | 7;5 | eentalig |
| | c | Pingu huult nog niet | 8;3 | eentalig |

Vijf eentalige (F, G, H, I, K) en één tweetalig kind (L) maakten in de toekomstige tijd gebruik van de stamvorm, zoals geïllustreerd in (18). Het tweetalige kind maakte éénmaal gebruik van de stamvorm, evenals twee eentalige kinderen. Bij de andere kinderen die gebruik maakten van de stamvorm kwam de stamvorm drie tot viermaal voor.

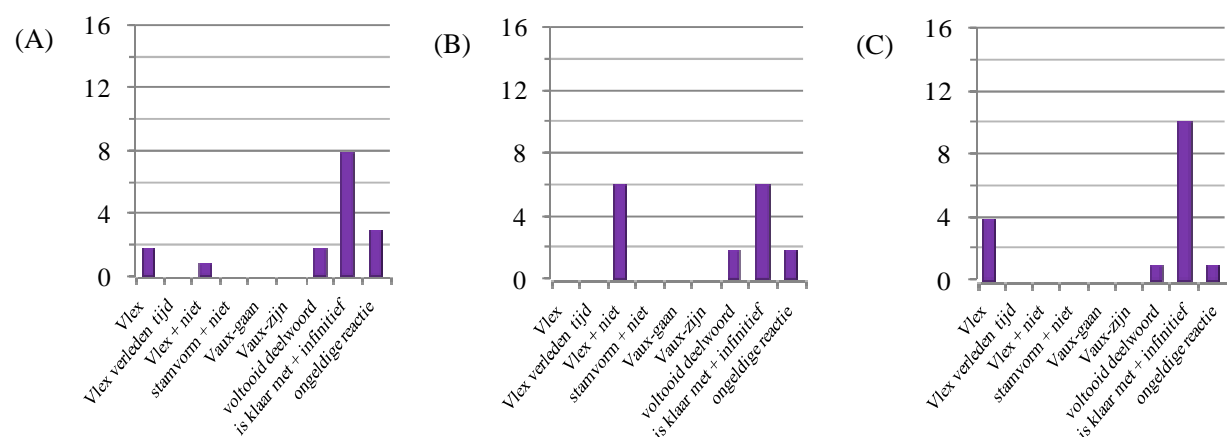
- | | | | | |
|------|---|-------------------------|-----|-----------|
| (18) | a | Pingu krijg een cadeau. | 8;7 | tweetalig |
| | b | hij doe het deur dicht | 7;1 | eentalig |
| | c | hij spring | 7;8 | eentalig |

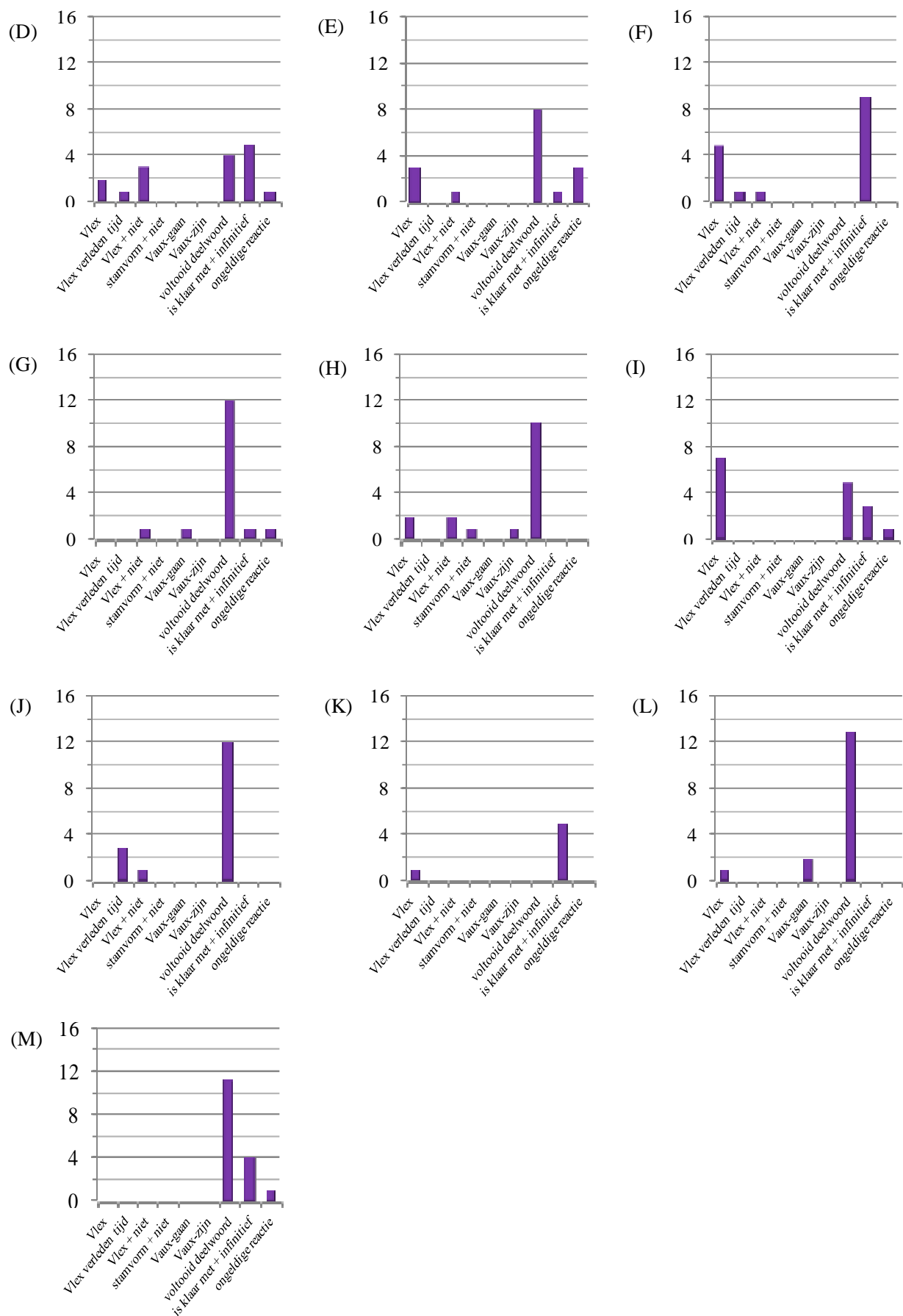
In totaal maakten zes eentalige kinderen (B, C, D, E, F, I) vaker gebruik van een constructie die in Standaardnederlands niet gebruikt wordt om de toekomstige tijd aan te duiden dan van de constructies $V_{aux-gaan}$, $V_{aux-anders}$ en $V_{lex} + aanduiding\ toekomst$. Drie van deze kinderen (B, D, E) maakten veelvuldig gebruik de constructie V_{lex} in combinatie met de ontkenning *niet*. De andere drie kinderen (C, F, I) hadden een voorkeur voor het gebruik van V_{lex} , een vervanging voor V_{lex} en de stamvorm.

4.4 De inflectionele morfologie in de verleden tijd

In deze paragraaf wordt ingegaan op de zinsconstructies die de kinderen gebruikten toen de vervoeging in de verleden tijd werd uitgelokt. Figuur 4.8 toont een individueel overzicht van de zinsconstructies die de kinderen gebruikten toen de vervoeging in de toekomstige tijd werd uitgelokt. De constructies van de eentalige kinderen (A – K) en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis (L – M) zijn in een willekeurige volgorde weergegeven. Het figuur is gebaseerd op alle onderzoeksitems, ongeacht het type werkwoord ($n = 16$), en geeft het gebruik van de zinsconstructies als absoluut aantal weer.

Een overzicht van de reacties die de eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis als groep gaven toen de vervoeging van de derde persoon enkelvoud de eerste en tweede keer in de tegenwoordige tijd werd uitgelokt is weergegeven in 4 van bijlage 4. Per zinsconstructie is het aantal kinderen dat gebruik maakte van de constructie, de range, de mediaan, het gemiddeld voorkomen en de standaarddeviatie weergegeven als absoluut aantal.





Figuur 4.8 De zinsconstructies die de eentalige (A – K) en tweetalige kinderen (L – M) met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in de verleden tijd gebruiken.

Om een handeling of gebeurtenis in het verleden uit te drukken maken volwassen sprekers met het Nederlands als moedertaal veelal gebruik van een hulpwerkwoord van tijd. De combinatie van het hulpwerkwoord *hebben* of *zijn* met een voltooid deelwoord wordt gebruikt om de voltooid verleden tijd aan te duiden. Ook door gebruik te maken van de onvoltooid verleden tijd, V_{lex} verleden tijd, kan aangegeven worden dat de handeling in het verleden plaats vond.

Toen de vervoeging in de verleden tijd uitgelokt werd maakten negen eentalige kinderen (A, B, C, D, E, G, H, I, J) en twee tweetalige kinderen (L, M) gebruik van de combinatie van het hulpwerkwoord *hebben* of *zijn* met een voltooid deelwoord om de verleden tijd uit te drukken. Vijf eentalige kinderen gebruikten deze constructie één tot vijfmaal. Vier eentalige en twee tweetalige kinderen combineerden het hulpwerkwoord *hebben* of *zijn* in meer dan de helft van de uitingen met de infinitief van het werkwoord om de voltooid verleden tijd aan te duiden.

De onvoltooid verleden tijd, V_{lex} verleden tijd, werd door drie eentalige kinderen (D, F, J) gebruikt. Twee kinderen maakten éénmaal gebruik van V_{lex} verleden tijd om de verleden tijd uit te drukken. Eén van de kinderen maakten driemaal gebruik van deze constructie.

Twaalf kinderen maakten in de verleden tijd gebruik van de constructie V_{lex} verleden tijd of een constructie met een voltooid deelwoord. Geen van de kinderen maakte enkel gebruik van deze twee constructies om de verleden tijd aan te duiden. Alle kinderen maakten één of meerdere keren gebruik van V_{lex} , $V_{lex} + niet$, de stamvorm, $V_{aux-gaan}$, $V_{aux-zijn}$ en/of *is klaar met + infinitief*. Acht kinderen gaven één tot drie ongeldige reacties.

Van de zinsconstructies die naast de constructies V_{lex} verleden tijd en een constructie met een voltooid deelwoord voorkwamen in de verleden tijd werden drie constructies slechts door één tot drie kinderen gebruikt, namelijk de stamvorm, $V_{aux-gaan}$ en $V_{aux-zijn}$. Deze constructies kwamen in maximaal vijfmaal voor. Eén eentalig kind (H) maakte in de verleden tijd éénmaal gebruik van de stamvorm. De constructie $V_{aux-gaan}$ werd in de verleden tijd gebruikt door één eentalig kind (G) en één tweetalig kind (L). Het eentalige kind maakte éénmaal gebruik van deze constructie, het tweetalige kind tweemaal. Eén eentalig kind maakte éénmaal gebruik van de constructie $V_{aux-gaan}$.

Drie zinsconstructies werden door vier of meer kinderen gebruikt, namelijk V_{lex} , $V_{lex} + niet$ en *is klaar met + infinitief*. Deze constructies kwamen allen meer dan tien keer voor.

Acht eentalige (A, C, D, E, F, H, I, K) en één tweetalig kind (L) maakten gebruik van V_{lex} . Bij één eentalig kind en één tweetalig kind kwam de constructie V_{lex} éénmaal voor. Drie kinderen maakten driemaal gebruik van de constructie V_{lex} . Eén kind gebruikte de constructie V_{lex} driemaal, één kind viermaal, één kind vijfmaal en één kind zevenmaal. Het gebruik van V_{lex} in de verleden tijd wordt geïllustreerd in voorbeeld (19).

(19)	a	Pingu ligt op de wieg	8;7	tweetalig
	b	de zeehond geeft een visnet	7;3	eentalig
	c	hij plast op de grond	7;8	eentalig

Drie eentalige kinderen (D, F, J) combineerden het gebruik van V_{lex} met de ontkenning *niet*. Twee kinderen maakten éénmaal gebruik van $V_{lex} + niet$, een ander kind driemaal. Enkele voorbeelden van het gebruik van $V_{lex} + niet$ worden gegeven in (20).

(20)	a	hij staat niet meer op de auto	7;0	eentalig
	b	De zeehond kijkt niet meer om	8;3	eentalig
	c	de zeehond huult niet meer	8;0	eentalig

De constructie *is klaar met + infinitief* werd door negen eentalige kinderen (A, B, C, D, E, F, G, I, K) en eentalig kind (M) gebruikt, zoals geïllustreerd in (21). Twee eentalige kinderen gebruikten deze constructie

éénmaal. Eén eentalig kind gebruikte de constructie driemaal. Het tweetalige kind maakte viermaal gebruik van de constructie *is klaar met + infinitief*. Eén eentalig kind maakte vijfmaal gebruik van de constructie, één kind zesmaal en één kind achtmaal. Drie eentalige kinderen gebruikten de constructie *is klaar met + infinitief* in meer de helft van de uitingen.

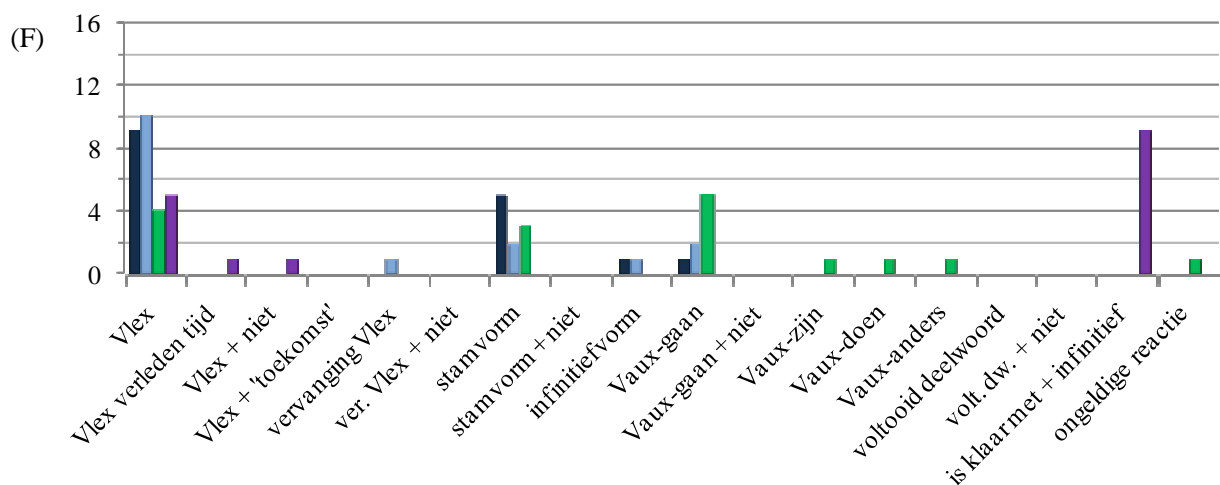
(21)	a	Pingu die is klaar met staan	7;3	eentalig
	b	Pingu was klaar met eten	7;11	eentalig
	c	Pingu is klaar met de deur dicht doen	8;8	eentalig
	d	de zeehond was al klaar met huilen	7;8	eentalig
	e	hij is klaar met springen	8;2	tweetalig

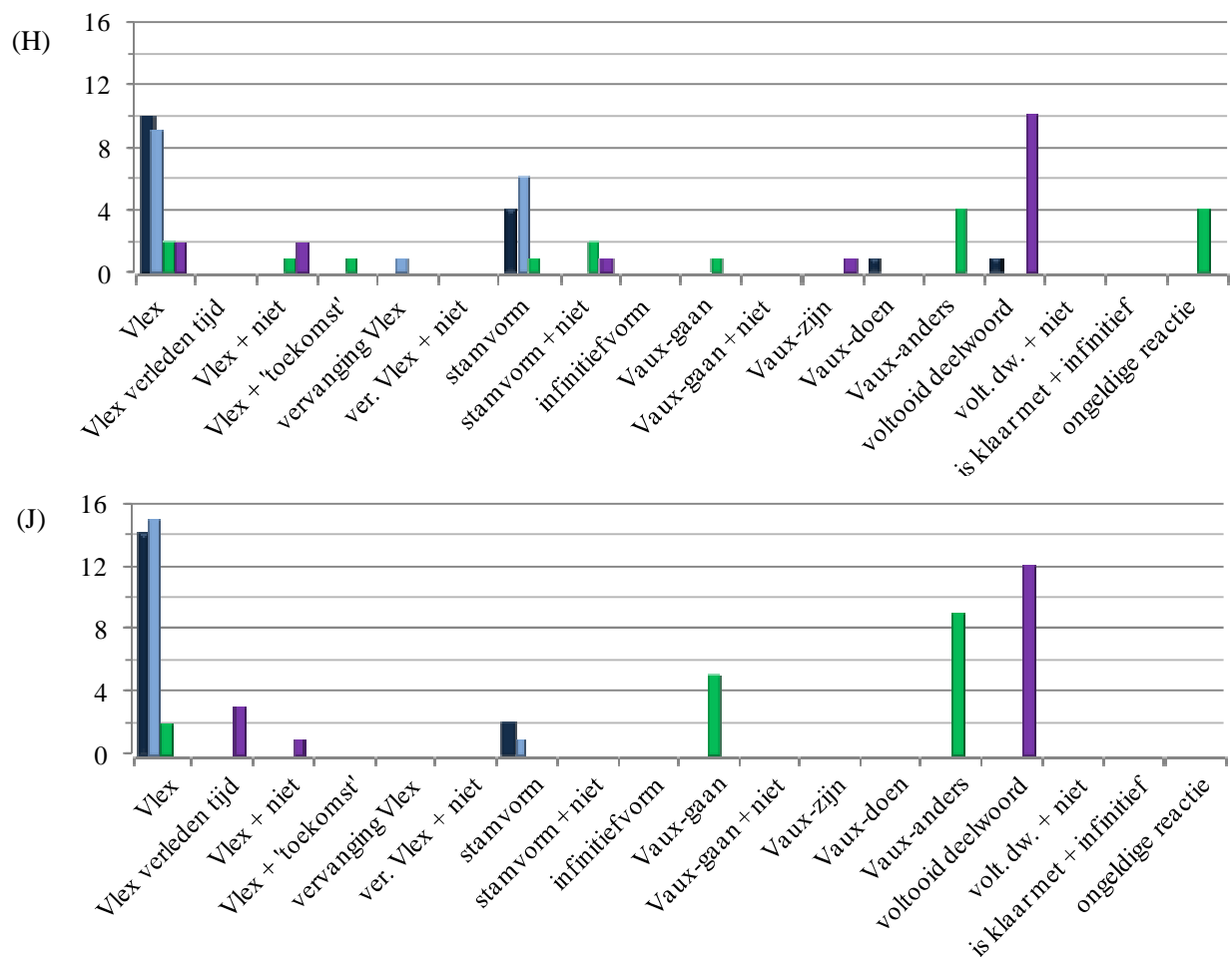
In totaal maakten zeven eentalige kinderen (A, B, C, D, F, I, K) vaker gebruik van een constructie die in Standaardnederlands niet gebruikt wordt om de verleden tijd aan te duiden dan van een constructie met een voltooid deelwoord of V_{lex} verleden tijd. Deze kinderen maakten veelvuldig gebruik van de constructie *is klaar met + infinitief*. Daarnaast gebruikten deze zeven kinderen de constructies V_{lex} (A, C, D, F, I, K) en V_{lex} in combinatie met de ontkenning *niet* (A, B, D, F).

4.5 De relatie tussen de inflectionele morfologie in de tegenwoordige tijd, toekomstige tijd en verleden tijd.

Nu bekend is welke zinsconstructies de kinderen in de toekomstige tijd en verleden tijd gebruikten kan een relatie gelegd worden tussen de constructies in de tegenwoordige tijd, toekomstige tijd en verleden tijd. In paragraaf 4.1 zagen we dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in de tegenwoordige tijd veelvuldig gebruik maakten van de stamvorm, $V_{\text{aux-gaan}}$ en constructies met een voltooid deelwoord. Omdat het merendeel van de kinderen een duidelijke voorkeur toonden voor één van deze constructies zijn de kinderen in vier groepen verdeeld. In deze paragraaf wordt voor iedere groep kinderen een overzicht gegeven van de constructies die de kinderen in de tegenwoordige, toekomstige en verleden tijd gebruikten.

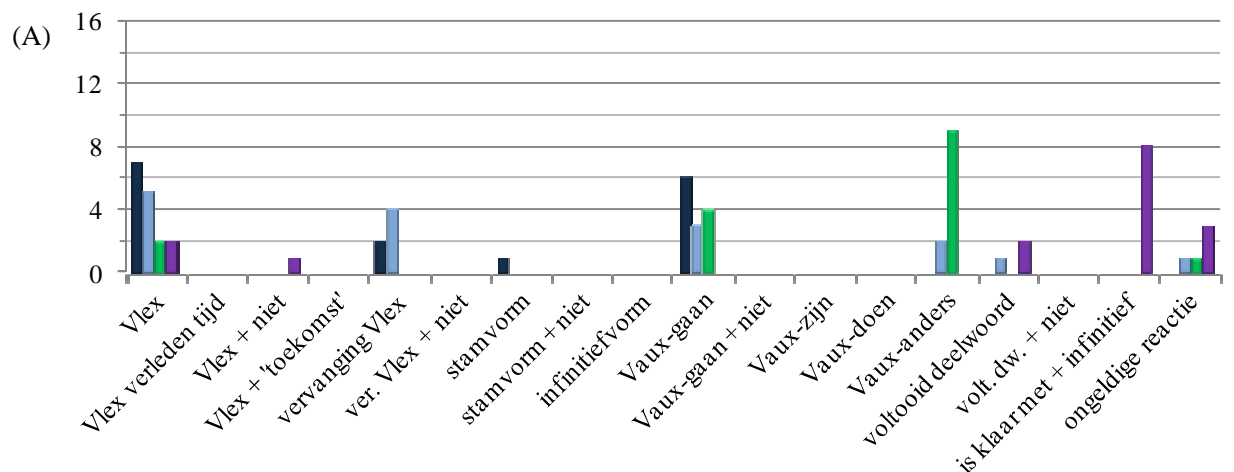
Drie eentalige kinderen (F, H, J) vervingen V_{lex} vaker door de stamvorm van het zelfstandige werkwoord dan door $V_{\text{aux-gaan}}$ of een constructie met een voltooid deelwoord. Figuur 4.9 toont een overzicht van de constructies die deze kinderen in de tegenwoordige, toekomstige en verleden tijd gebruikten. Van de drie kinderen die in de tegenwoordige tijd veelvuldig gebruik maakten van de stamvorm bleken twee kinderen (F, H) ook in de toekomstige tijd gebruik te maken van de stamvorm. Dit is opvallend, omdat in de toekomstige tijd slechts vijf kinderen gebruik maakten van de stamvorm. Geen van de kinderen maakte in de verleden tijd gebruik van de stamvorm. Eén kind (F) gebruikte in de verleden tijd in meer dan de helft van de uitingen de constructie *is klaar met + infinitief*. De twee andere kinderen (H, J) hadden een duidelijke voorkeur voor een constructie met een voltooid deelwoord.

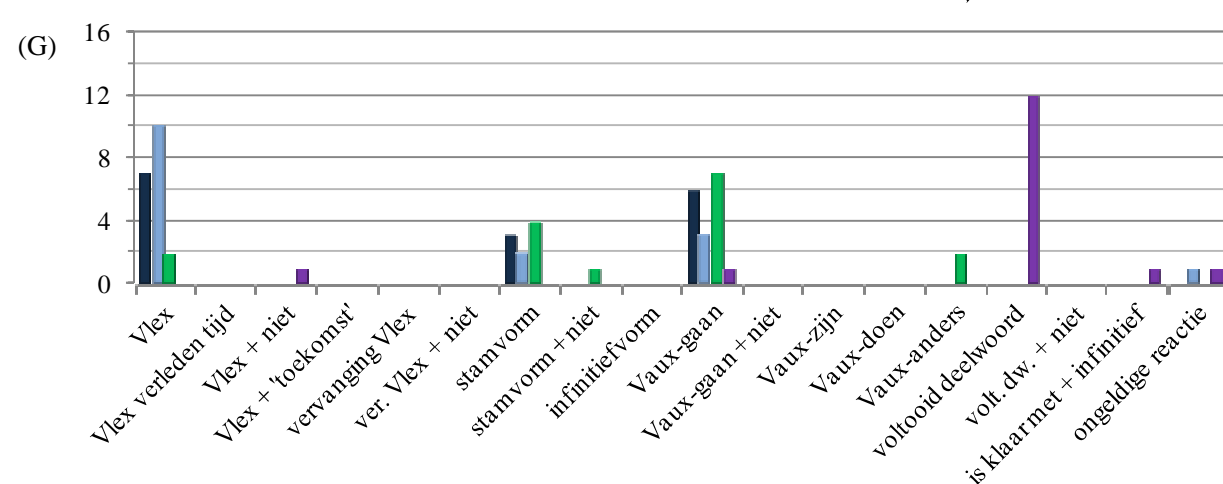
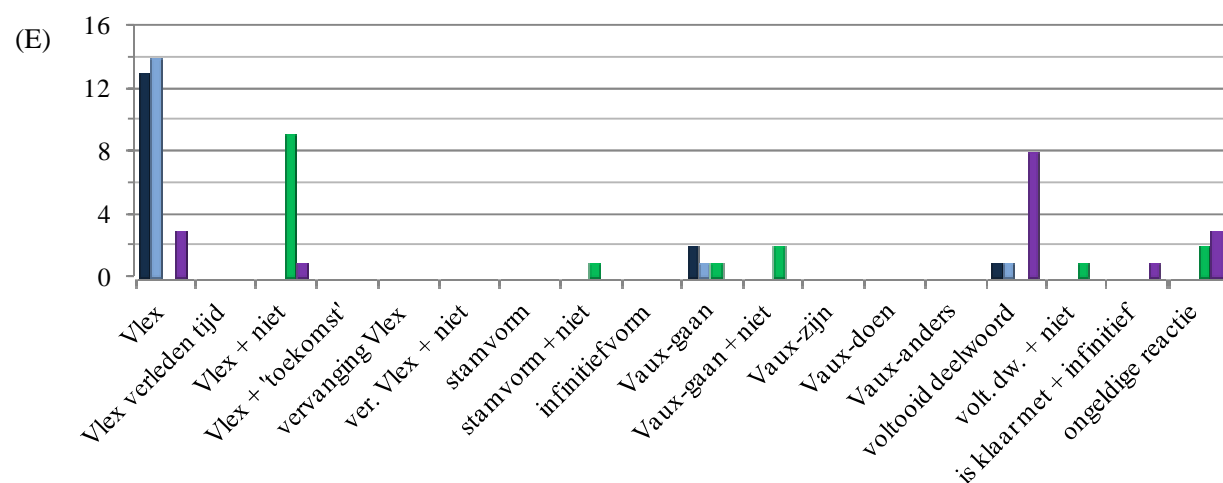
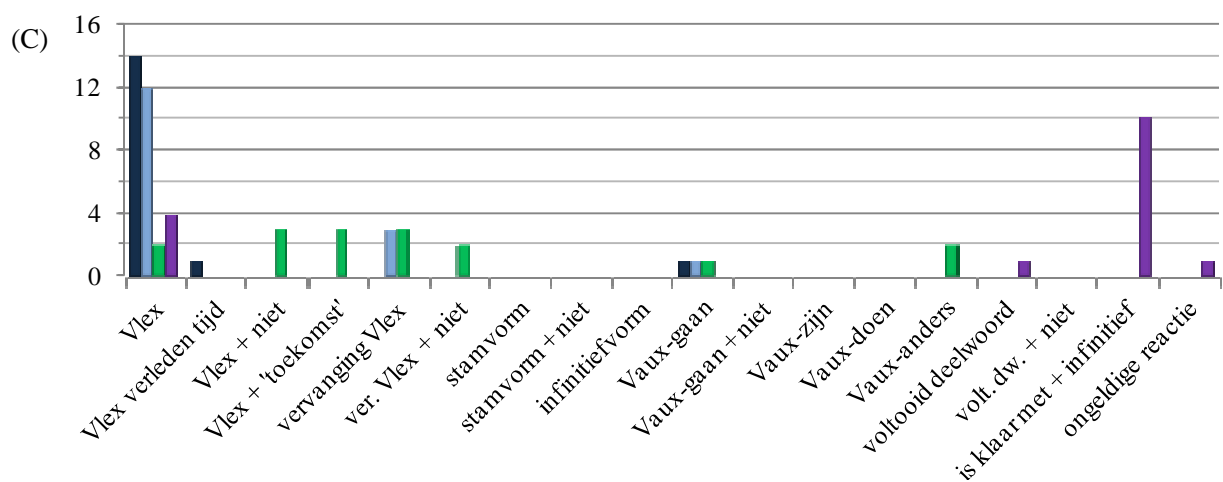
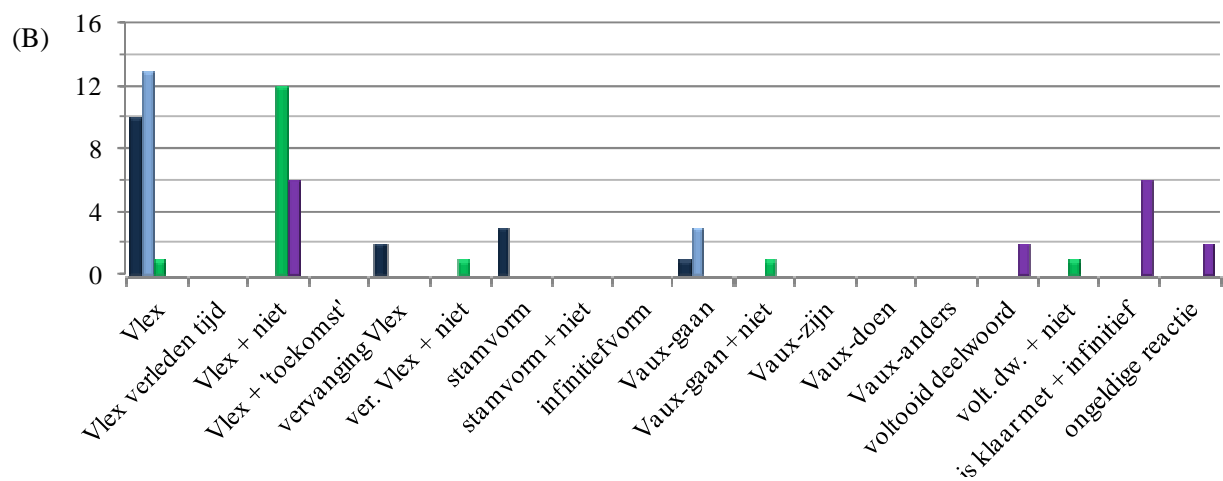


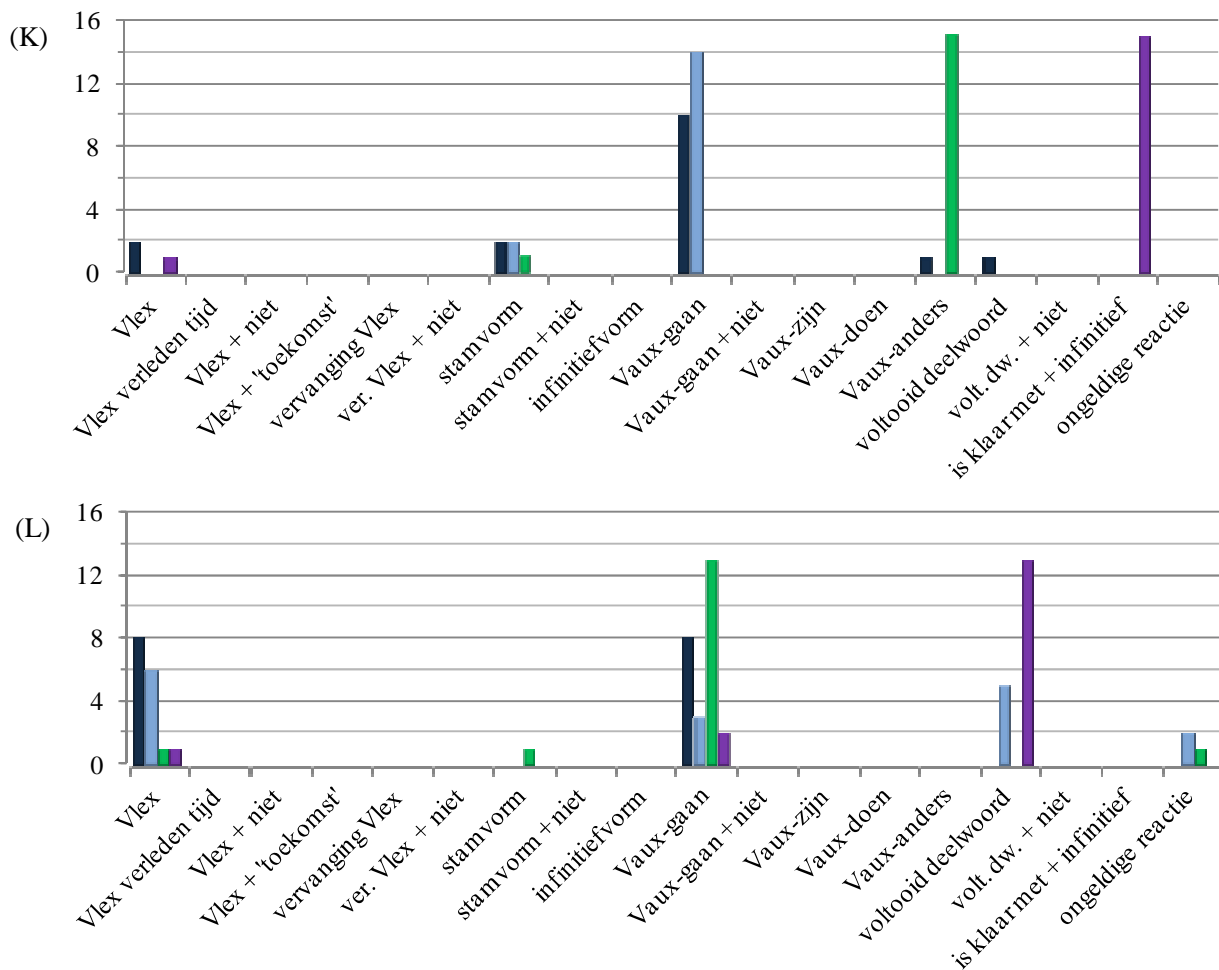


Figuur 4.9 De zinsconstructies die de kinderen die V_{lex} in de tegenwoordige tijd voornamelijk vervangen door de stamvorm de eerste (donker blauw) en tweede keer (licht blauw) in de tegenwoordige tijd, toekomstige tijd (groen) en verleden tijd (paars) gebruikten.

Zes eentalige kinderen (A, B, C, E, G, K) en één tweetalig kind (L) vervingen V_{lex} in de tegenwoordige tijd opvallend vaker door $V_{aux-gaan}$ dan door de stamvorm van het werkwoord een constructie met een voltooid deelwoord. Vier van deze kinderen (A, G, K, L) maakten in de toekomstige tijd in meer dan de helft van de uitingen gebruik van het hulpwerkwoord van aspect *gaan* en/of het modale hulpwerkwoord *willen*. Dit is opvallend veel, want in totaal maakten slechts zes kinderen in het merendeel van de uitingen in de toekomstige tijd gebruik van het hulpwerkwoord van aspect *gaan* en/of het modale hulpwerkwoord *willen*. Opvallend is ook dat de twee kinderen die V_{lex} in de tegenwoordige tijd voornamelijk vervangen door $V_{aux-gaan}$ (G, L) ook in de verleden tijd gebruik maakten van het hulpwerkwoord *gaan*.



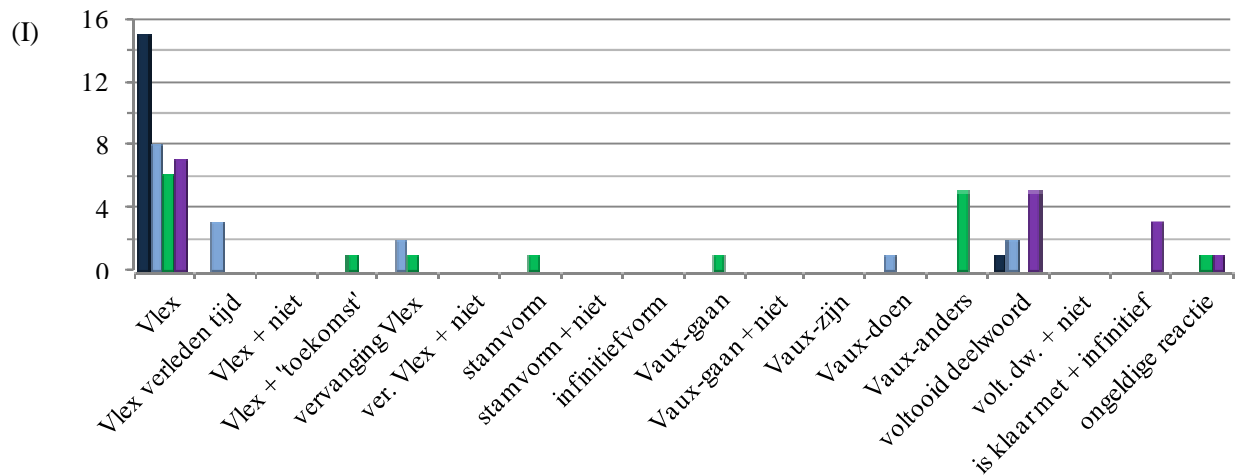




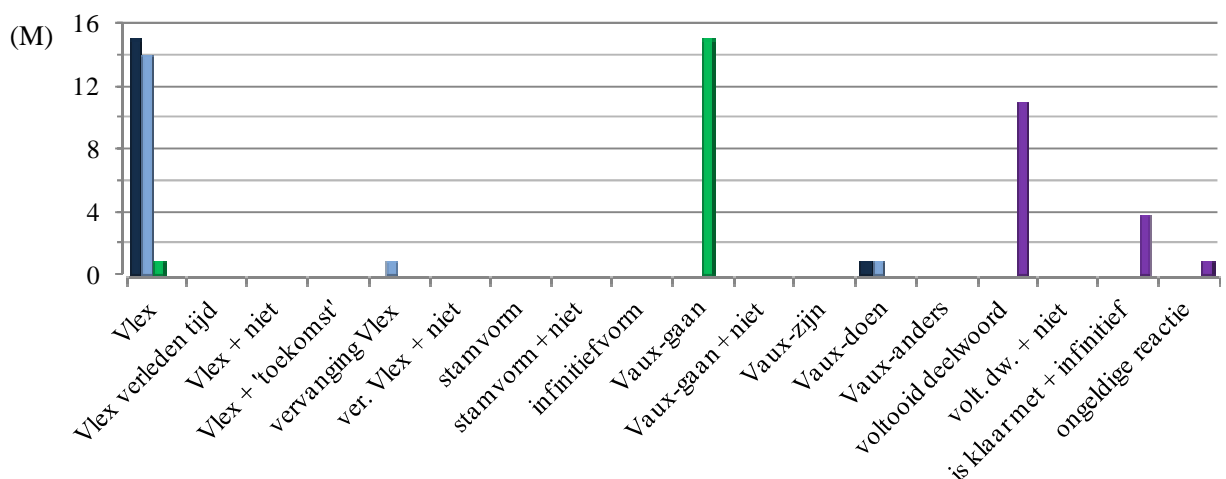
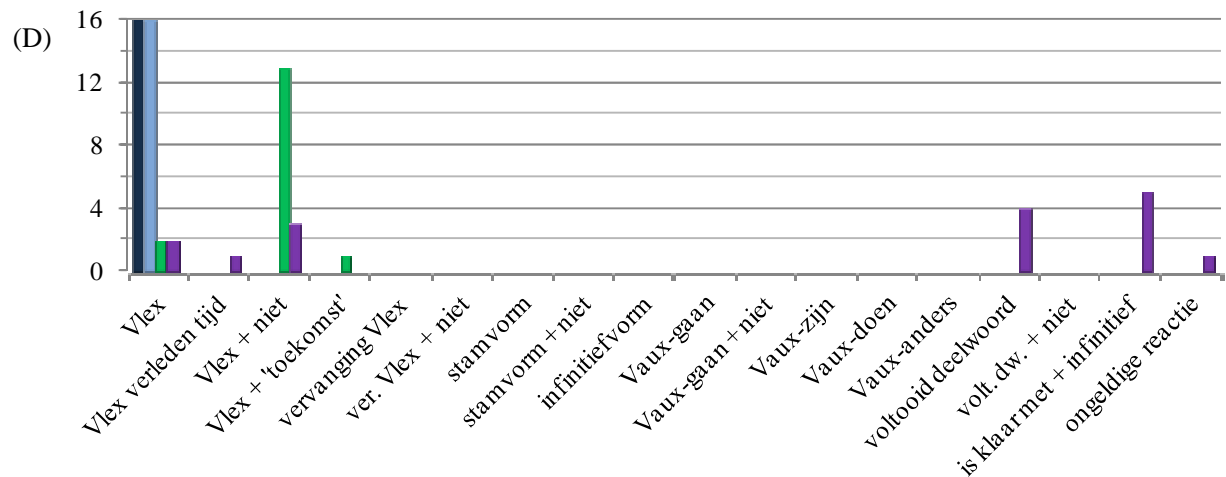
Figuur 4.10 De zinsconstructies die de kinderen die V_{lex} in de tegenwoordige tijd voornamelijk vervingen door $V_{aux-gaan}$ de eerste (donker blauw) en tweede keer (licht blauw) in de tegenwoordige tijd, toekomstige tijd (groen) en verleden tijd (paars) gebruikten.

Eén eentalig kind (I) maakte in de tegenwoordige tijd veelvuldig gebruik van een constructie met een voltooid deelwoord. Figuur 4.11 toont een overzicht van de structuren die het kind in de tegenwoordige, toekomstige en verleden tijd gebruikte. In de toekomstige tijd werd een constructie met een voltooid deelwoord, al dan niet in de combinatie met de ontkenning *niet*, niet opgemerkt. In de verleden tijd maakte het kind vijfmaal gebruik van een combinatie met een voltooid deelwoord. In vergelijking met de andere kinderen kan dit aantal gezien worden als gemiddeld. Zowel in de toekomstige tijd als verleden tijd valt het gebruik van V_{lex} op. Geen van de andere kind maakte in de toekomstige of verleden tijd meer gebruik van de constructie V_{lex} dan dit kind.

Eén eentalig kind (D) en één tweetalig kind (M) vervingen V_{lex} in de tegenwoordige tijd geen enkele keer door de stamvorm van het zelfstandige werkwoord, $V_{aux-gaan}$ of een constructie met een voltooid deelwoord. Figuur 4.12 toont een overzicht van de reacties die deze kinderen in de tegenwoordige, toekomstige en verleden tijd gaven. Opvallend is het gegeven dat het eentalige kind (D) V_{lex} in de toekomstige tijd veelvuldig combineerde met de ontkenning *niet*. Hoewel deze vervoeging in Standaardnederlands correct is, kan de combinatie niet gebruikt worden om de toekomstige tijd uit te drukken. Het tweetalige kind (M) maakte in de toekomstige tijd vijftien keer gebruik van het hulpwerkwoord van aspect *gaan* om aan te geven dat de handeling of gebeurtenis op een later moment plaats vond. Het feit dat dit kind in de verleden tijd veelvuldig gebruik maakt van een constructie met een voltooid deelwoord laat zien dat hij duidelijk onderscheid maakte tussen de verschillende tijdsvormen.



Figuur 4.11 De zinsconstructies die het kind dat V_{lex} in de tegenwoordige tijd voornamelijk verving door een constructie met een voltooid deelwoord de eerste (donker blauw) en tweede keer (licht blauw) in de tegenwoordige tijd, toekomstige tijd (groen) en verleden tijd (paars) gebruikte.

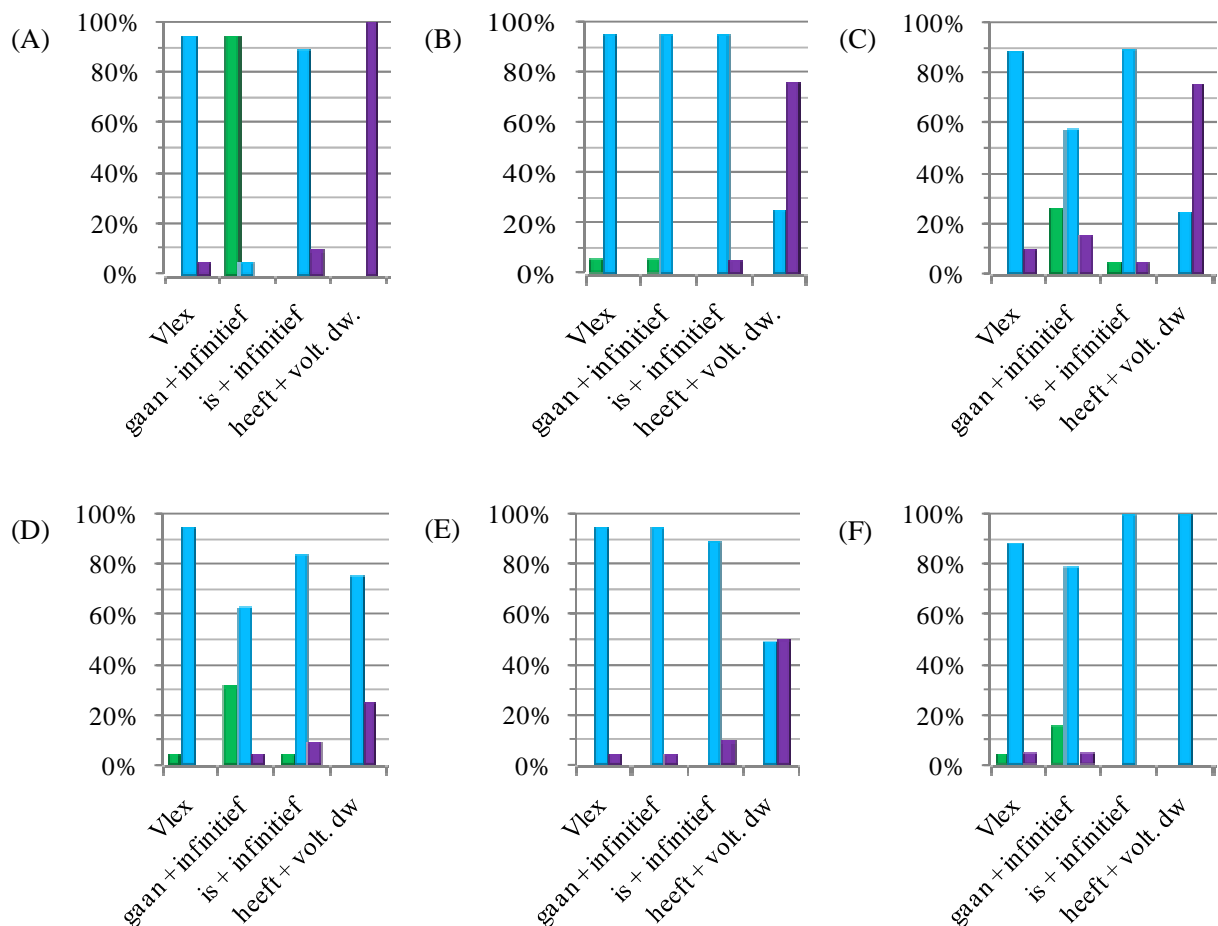


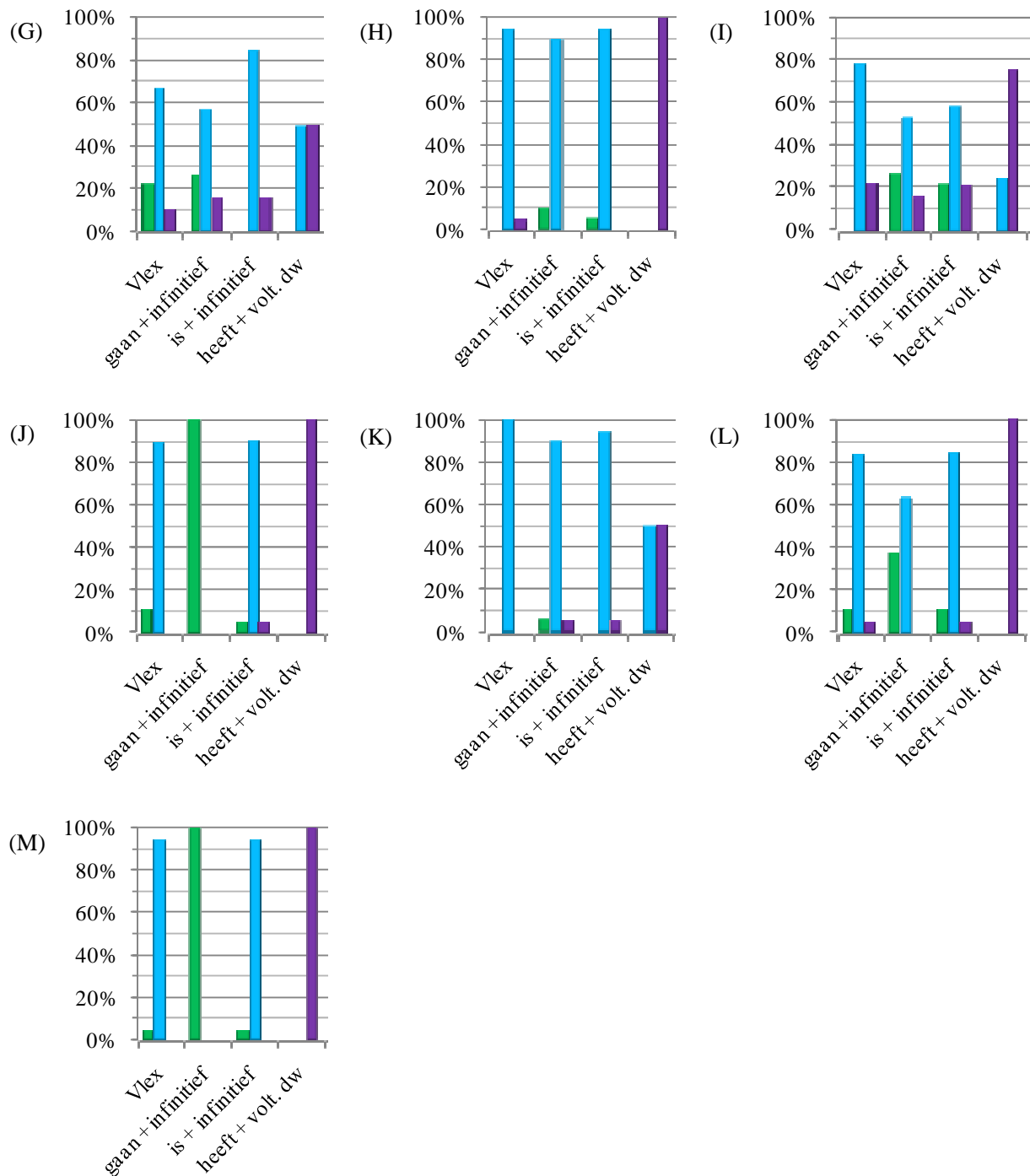
Figuur 4.12 De zinsconstructies die de kinderen V_{lex} in de tegenwoordige tijd niet vervangen door de stamvorm, $V_{aux-gaan}$ of een constructie met een voltooid deelwoord de eerste (donker blauw) en tweede keer (licht blauw) in de tegenwoordige tijd, toekomstige tijd (groen) en verleden tijd (paars) gebruikten.

4.6 Het begrip van de structuren V_{lex} , *is + infinitief*, *gaat + infinitief* en *heeft + voltooid deelwoord*

In de receptietaak werd de kinderen gevraagd een auditief aangeboden stimuluszin te koppelen aan een afbeelding die de toekomstige tijd, tegenwoordige tijd of verleden tijdsvorm van het werkwoord visualiseerden. Er werden vier typen stimuluszinnen aangeboden: V_{lex} , *is + infinitief*, *gaat + infinitief* en *heeft + voltooid deelwoord*. De constructie *heeft + voltooid deelwoord* was aanvankelijk opgenomen om te voorkomen dat kinderen die het werkwoord *gaan* niet zien als een manier om het begin van een handeling of toekomstige gebeurtenis aan te kondigen altijd kiezen voor de afbeelding waarop het subject de centraal staande handeling actief uitvoert. Nu blijkt dat veel kinderen V_{lex} in de tegenwoordige tijd vervangen door een constructie met een voltooid deelwoord is het, ondanks het geringe aantal stimuluszinnen ($n = 4$), interessant om ook de interpretatie van deze constructie nader te bekijken.

In figuur 4.13 wordt voor de stimuluszinnen V_{lex} ($n = 18$), *is + infinitief* ($n = 19$), *gaat + infinitief* ($n = 19$) en *heeft + voltooid deelwoord* ($n = 4$) aangegeven welke afbeelding de eentalige kinderen (A – K) en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis (L – M) koppelden aan de auditief aangeboden stimuluszin. Groene grafiekstaven duiden op een keuze voor de afbeelding die de toekomstige tijd representeert, blauwe grafiekstaven op de tegenwoordige tijd en paarse grafiekstaven op de verleden tijd. Omdat het aantal aangeboden stimuluszinnen per type stimuluszin verschilt, is ervoor gekozen om de aantallen percentueel weer te geven.





Figuur 4.13 Percentuele weergave van het aantal keren dat de eentalige (A – K) en tweetalige kinderen (L – M) met een specifieke taalontwikkelingsstoornis de stimuluszinnen aan de toekomstige tijd (groen), tegenwoordige tijd (blauw) en verleden tijd (paars) koppelden.

Uit figuur 4.13 blijkt dat tien eentalige kinderen en twee tweetalige kinderen de auditief aangeboden stimuluszin met de constructie V_{lex} in meer dan 75% van de gevallen koppelden aan de afbeelding die de tegenwoordige tijd representeerde. Eén kind (G) relateerde 66.7% van de stimuluszinnen met de constructie V_{lex} aan de tegenwoordige tijd. Ook de constructie *is + infinitief* werd door tien eentalige en twee tweetalige kinderen in meer dan 75% van de gevallen gekoppeld aan de tweede afbeelding. Eén kind (I) relateerde slechts 57.9% van de stimuluszinnen met de constructie *is + infinitief* aan de tegenwoordige tijd. Het overgrote merendeel van de kinderen bleek zowel de constructie V_{lex} als de constructie *is + infinitief* duidelijk aan de tegenwoordige tijd te relateren.

Wat betreft de interpretatie van de constructie *gaan + infinitief* werden drie duidelijke patronen gevonden. Vijf eentalige kinderen (B, E, F, H, K) relateerden de constructie in meer dan 75% van de gevallen aan de afbeelding die de tegenwoordige tijd representeerde. Deze vijf kinderen relateerden ook de constructies V_{lex} en *is + infinitief* aan de tegenwoordige tijd, waaruit geconcludeerd kan worden dat deze kinderen geen verschil identificeerden tussen de drie typen stimuluszinnen. Twee eentalige kinderen (A, J) en één tweetalig kind (M) namen wel verschil waar tussen de drie typen stimuluszinnen. Zij relateerden de constructie *gaan + infinitief* in meer dan 75% van de gevallen aan afbeelding 1, terwijl zij de constructies V_{lex} en *is + infinitief* relateerden aan afbeelding 2. Bij vier eentalige kinderen (C, D, G, I) en één tweetalig kind (L) was het verschil tussen de keuze voor afbeelding 1 en 2 minder duidelijk waar te nemen. Deze kinderen relateerden de constructie *gaan + infinitief* in meer dan 25% (36.3 tot 36.8%) van de gevallen aan afbeelding 1 en in meer dan 50% (55.6 tot 61.1%) van de gevallen aan afbeelding 2. Hoewel de kinderen de constructie *gaan + infinitief* niet overduidelijk relateerden aan de toekomstige tijd, relateerden zij de constructie *gaan + infinitief* vaker aan toekomstige tijd dan de constructies V_{lex} en *is + infinitief*.

Zes eentalige (A, B, C, H, I, J) en twee tweetalige kinderen (L, M) koppelden de auditief aangeboden stimuluszinnen met de constructie *heeft + voltooid deelwoord* in 75% of meer van de gevallen aan de afbeelding die de verledentijd tijd representeert. Vijf eentalige kinderen (D, E, F, G, K) legden geen duidelijke relatie tussen de constructie *heeft + voltooid deelwoord* en de verleden tijd. Drie van deze kinderen (E, G, K) relateerden de constructie *heeft + voltooid deelwoord* in 50% van de gevallen aan de afbeelding die de tegenwoordige tijd representeerde en in 50% van de gevallen aan de afbeelding die de verleden tijd representeerde. De andere twee kinderen (D, F) kozen in 75% of meer van de gevallen voor de afbeelding die de tegenwoordige tijd representeerde.

Samenvattend blijkt dat één kind alle vier de zinsconstructies in meer dan 75% van de gevallen relateerde aan de afbeelding die de tegenwoordige tijd representeerde. De andere kinderen maakten wel in meer of mindere mate onderscheid tussen de verschillende zinsconstructies. Drie kinderen interpreteerden de constructie *gaan + infinitief* in meer dan 75% van de uitingen correct. Het merendeel van de kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis bleek het hulpwerkwoord van aspect *gaan* niet te zien als een manier om aan te geven dat een handeling of een gebeurtenis op een later moment plaats vindt. De constructie *heeft + voltooid deelwoord* werd door opvallend meer kinderen correct geïnterpreteerd dan de constructie *gaan + infinitief*. Acht kinderen interpreteerden de constructie *heeft + voltooid deelwoord* in meer dan 75% van de uitingen correct.

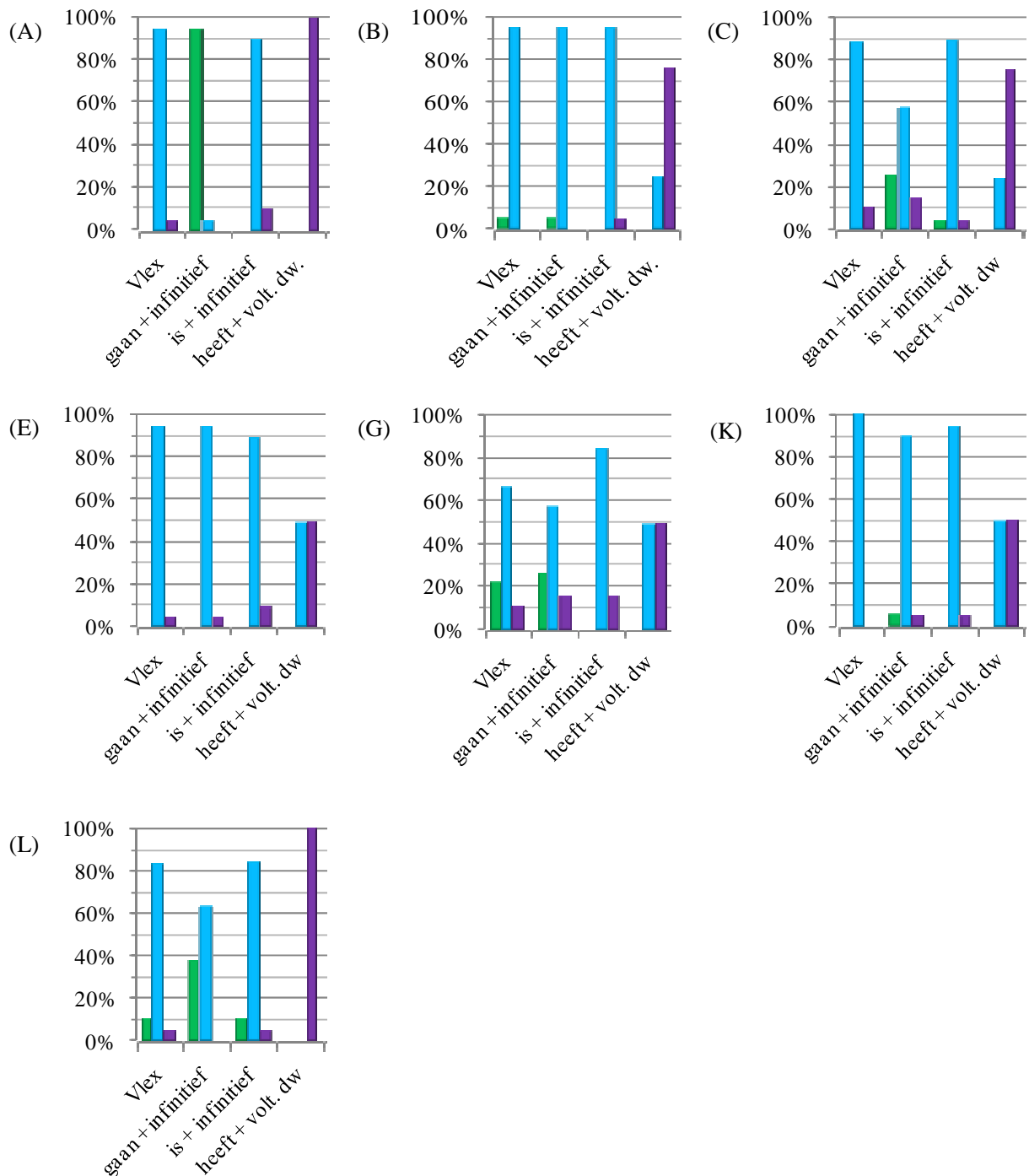
4.7 De relatie tussen de inflectionele morfologie in de tegenwoordige tijd en het begrip van de structuren *gaat + infinitief* en *heeft + voltooid deelwoord*

In deze paragraaf wordt gekeken naar de manier waarop kinderen die in de tegenwoordige tijd veelvuldig gebruik maakten van $V_{\text{aux-gaan}}$ of een constructie met een voltooid deelwoord deze constructies interpreteerden in de receptietaak. De interpretatie van de constructie V_{lex} en *is + infinitief* wordt niet gerelateerd aan de tegenwoordige tijd, omdat alle kinderen deze constructies overduidelijk relateerden aan de tegenwoordige tijd.

Zes eentalige kinderen (A, B, C, E, G, K) en één tweetalig kind (L) vervingen V_{lex} in de tegenwoordige tijd vaker door $V_{\text{aux-gaan}}$ dan door de stamvorm of een constructie met een voltooid deelwoord. Zoals in figuur 4.14 geïllustreerd relateerden drie van deze kinderen (B, E, K) de constructie *gaan + infinitief* in meer dan 75% van de gevallen aan de afbeelding die de tegenwoordige tijd representeert. Dit is erg opvallend, want in totaal waren er slechts vijf kinderen die de constructie *gaan + infinitief* in minder dan 25% van de gevallen relateerden aan de toekomstige tijd. Drie van de vier andere kinderen (C, G, L) relateerden de constructie *gaan + infinitief* in meer dan 25% van de gevallen aan de toekomstige tijd, maar lieten geen duidelijke voorkeur voor de toekomstige tijd blijken. Zij relateerden de constructie *gaan + infinitief* in meer dan de helft van de uitingen aan de tegenwoordige tijd. Van de zeven kinderen die V_{lex} in de tegenwoordige

tijd veelvuldig vervangen door $V_{\text{aux-gaan}}$ bleken zes kinderen het hulpwerkwoord van aspect *gaan* niet duidelijk te zien als een manier om aan te geven dat een handeling of een gebeurtenis op een later moment plaats vindt. Slechts één van de zeven kinderen (L) relateerde de constructie *gaan + infinitief* in meer dan 75% van de gevallen aan afbeelding 1.

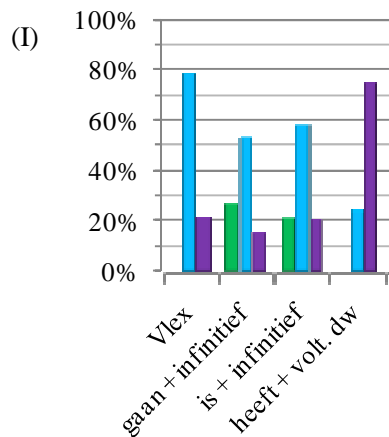
Gebaseerd op alle kinderen uit de onderzoeksgroep bleek de correlatie tussen het percentage correct geïnterpreteerde *gaan + infinitief* constructies in de receptietaak en het gebruik van de constructie $V_{\text{aux-gaan}}$ in de tegenwoordige tijd (de eerste en tweede keer dat de uiting uitgelokt werd bij elkaar opgeteld) negatief, $r = -0,292$, p (eenzijdig getoetst) = 0,167.



Figuur 4.14 Percentuele weergave van het aantal keren dat het kind dat Vlex in de tegenwoordige tijd voornamelijk verving $V_{\text{aux-gaan}}$ de stimuluszinnen aan de toekomstige tijd (groen), tegenwoordige tijd (blauw) en verleden tijd (paars) koppelden.

Eén eentalig kind (I) verving V_{lex} in de tegenwoordige tijd vaker door een constructie met een voltooid deelwoord dan door de stamvorm of $V_{\text{aux-gaan}}$. Zoals in figuur 4.15 geïllustreerd relateerde dit kind de constructie *heeft + voltooid deelwoord* in 75% van de gevallen aan de verleden tijd. Het kind lijkt een constructie met een voltooid deelwoord duidelijk te zien als een manier om het onmiddellijke verleden aan te duiden. Het is opvallend dat de constructie, ondanks het inzicht dat de constructie geschikt is om de verleden tijd aan te duiden, veelvuldig gebruikt wordt in de tegenwoordige tijd.

Er werd (gebaseerd op alle kinderen uit de onderzoeksgroep) geen negatieve correlatie gevonden tussen het percentage correct geïnterpreteerde *heeft + voltooid deelwoord* constructies in de receptietaak en het totale gebruik van een constructie met een voltooid deelwoord in de tegenwoordige tijd, $r = .127$, p (eenzijdig getoetst) = 0,339.



Figuur 4.15 Percentuele weergave van het aantal keren dat het kind dat V_{lex} in de tegenwoordige tijd voornamelijk verving door een constructie met een voltooid deelwoord de stimuluszinnen aan de toekomstige tijd (groen), tegenwoordige tijd (blauw) en verleden tijd (paars) koppelde.

5. Conclusie en discussie

Uit de literatuurstudie kwam naar voren dat kinderen de vervoeging van het zelfstandige werkwoord in de tegenwoordige tijd (V_{lex}) gedurende het leerproces van de congruentie regelmatig vervangen door het hulpwerkwoord *doen*, *gaan* of *zijn* plus de infinitief van het werkwoord (V_{aux}). Hierbij bevindt het vervoegde hulpwerkwoord zich op de tweede plaats van de zin en de infinitief van het zelfstandige werkwoord aan het einde van de zin (Blom en De Jong, 1999; De Korte, 2008; Jolink, 2005; Van Kampen, 1997; Schaerlaekens en Gillis, 1987; Wijnen en Verrips, 1998). Als kinderen de congruentie beheersen, verdwijnt het gebruik van V_{aux} . Bij eentalige, zich normaal ontwikkelende is dit rond de leeftijd van 4;9 jaar (De Jong en Orgassa, 2007, Polišenská, 2010).

Ook blijkt uit de huidige literatuur dat een groot deel van de kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in meer of mindere mate morfologische problemen heeft (De Jong, 1999; Orgassa, 2009; Steenge, 2006; Zwitserlood, 2007). De morfologische ontwikkeling van agreement is bij eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis naar verwachting 2;5 jaar vertraagd ten opzichte van normaal ontwikkelende leeftijdsgenoten (Jolink, 2005; De Jong, 1999; De Jong, Orgassa en Çavuş, 2007; Leonard, 2000; Orgassa, 2009; Southwood, 2007; Steenge, 2006; Zwitserlood, 2007). Bij tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis komt daar naar schatting één jaar bij.

Hoewel op basis van de morfologische vertraging van 2;5 en 3;5 jaar verwacht kan worden dat het gebruik van de constructie V_{aux} bij eentalige en tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis afneemt als zij gemiddeld 7;2 jaar en 8;2 jaar oud zijn, gaven de onderzoeksresultaten van Zwitserlood (2007) aanleiding voor de gedachte dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis ook op latere leeftijd gebruik maken van vervangende, semantische redundante hulpwerkwoorden.

De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis op latere leeftijd inderdaad gebruik maken van vervangende, semantisch redundante hulpwerkwoorden. Het gebruik van overbodige hulpwerkwoorden werd bij zowel eentalige kinderen ($M = 7;8$ jaar, $SD = 0;8$) als de tweetalige kinderen van Turkse afkomst met een specifieke taalontwikkelingsstoornis ($M = 8;4$ jaar, $SD = 0;4$) opgemerkt (onderzoekshypothese 1). Acht eentalige kinderen ($n = 11$) en twee tweetalige kinderen ($n = 2$) maakten één of meerdere keren gebruik van een constructie met een hulpwerkwoord. Twee eentalige kinderen en één eentalig kind maakten in de tegenwoordige tijd gebruik van de constructie V_{aux} -doen, twee andere eentalige kinderen van de constructie V_{aux} -willen. De constructie V_{aux} -gaan werd opvallend vaker gebruikt dan de constructies V_{aux} -doen en V_{aux} -willen. Zeven eentalige kinderen en één tweetalig kind maakten gebruik van deze constructie. Gemiddeld werd de vervoeging van het zelfstandige werkwoord in de tegenwoordige tijd bij 2.50 van de 16 onderzoeksitems (15.6%) vervangen door het hulpwerkwoord *gaan* plus de infinitief van het werkwoord.

Opgemerkt dient te worden dat de individuele variatie in het gebruik van de verschillende zinsconstructies erg groot was. De combinatie van deze individuele variatie en de kleine steekproef (zie ook paragraaf 1.5) heeft geleid tot het besluit om het gebruik van de constructie V_{aux} door de groep eentalige kinderen niet statistisch te vergelijken met het gebruik van V_{aux} door de groep tweetalige kinderen. Ten gevolge van dit besluit kan niet bevestigd worden dat tweetalige kinderen van Turkse afkomst met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in de tegenwoordige tijd vaker gebruik maken van de constructie V_{aux} dan eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis (onderzoekshypothese 2).

De vervoeging van het zelfstandige werkwoord werd in de tegenwoordige tijd niet alleen veelvuldig vervangen door V_{aux} , maar ook door de stamvorm en een constructie met een voltooid deelwoord. Zeven eentalige kinderen maakten in de tegenwoordige tijd één of meerdere keren gebruik van de stamvorm. Gemiddeld werd de vervoeging van het zelfstandige werkwoord in de tegenwoordige tijd bij 1.27 van de 16 onderzoeksitems (7.9%) vervangen door de stamvorm van het werkwoord. Het feit dat het merendeel van de kinderen gebruik maakte van de stamvorm als substituut voor het morfeem dat de derde persoon

enkelvoud aanduidt ondersteunt de huidige literatuur (zie paragraaf 2.3.1). Diverse onderzoekers toonden aan dat omissie van het morfeem dat de derde persoon enkelvoud aanduidt frequent voorkomt bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis (Jolink, 2005; De Jong, 1999, De Jong et al., 2007).

Als het gebruik van de stamvorm wordt vergeleken met het gebruik van $V_{aux-gaan}$, blijkt dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in de tegenwoordige tijd twee keer zo vaak gebruik maakten van de constructie $V_{aux-gaan}$ dan van de stamvorm. Dit is erg opvallend omdat het gebruik van $V_{aux-gaan}$, in tegenstelling tot het gebruik van de stamvorm, in de huidige literatuur niet genoemd wordt als klinische markerder van een specifieke taalontwikkelingsstoornis. De onderzoeksresultaten suggereren dat het gebruik van hulpwerkwoorden door kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis lange tijd onderschat is. Wellicht bieden hulpwerkwoorden meer hulp bij het diagnostische proces van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis dan gedacht.

Het vermoeden dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis veelvuldig gebruik maken van hulpwerkwoorden wordt gesteund door het feit dat vier eentalige kinderen en één tweetalige kind in de tegenwoordige tijd gebruik maakten van een constructie met een voltooid deelwoord. De kinderen combineerden het hulpwerkwoord van tijd *hebben* of *zijn* met een voltooid deelwoord. Gemiddeld vervingen de kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis de vervoeging van het zelfstandige werkwoord in de tegenwoordige tijd bij 0.38 van de 16 onderzoeksitems (2.9 %) door een constructie met een voltooid deelwoord.

Het gebruik van hulpwerkwoorden viel ook in de verleden tijd enorm op. Hoewel een constructie met een voltooid deelwoord in de verleden tijd, in tegenstelling tot het gebruik van diezelfde constructie in de tegenwoordige tijd, niet als afwijkend gezien kan worden, viel op dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis deze constructie duidelijk verkozen boven het gebruik van V_{lex} verleden tijd. Gemiddeld gebruikten de kinderen bij 6.15 van de 16 onderzoeksitems (38.5%) een combinatie van het hulpwerkwoord *hebben* of *zijn* met een voltooid deelwoord. De onvoltooid verleden tijd werd daarentegen slechts bij 0.38 van de 16 onderzoeksitems gebruikt (2.4%). Een andere constructie die in de verleden tijd enorm opviel is de constructie *is klaar met + infinitief*. Deze constructie, wederom een constructie met een hulpwerkwoord, werd bij 4.54 Van de 16 onderzoeksitems (28.4%) gebruikt.

De belangrijkste conclusie van dit onderzoek is dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis tussen 7;0 en 8;8 jaar in de tegenwoordige tijd veelvuldig gebruik maken van constructies met een hulpwerkwoord. Het hulpwerkwoord *gaan* is in dergelijke constructies het meest gekozen hulpwerkwoord. De receptietaak maakt duidelijk dat het merendeel van de kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis het hulpwerkwoord van aspect *gaan* niet ziet als een manier om aan te geven dat een handeling of een gebeurtenis op een later moment plaats vindt. Tien van de dertien kinderen relateerden meer dan de helft van de aangeboden stimuluszinnen met de constructie *gaan + infinitief* aan de afbeelding die de tegenwoordige tijd representeerde.

Conform de verwachting bleken kinderen die de constructie $V_{aux-gaan}$ relateerden aan de toekomstige tijd minder gebruik te maken van de constructie $V_{aux-gaan}$ in de tegenwoordige tijd dan kinderen die *gaan + infinitief* relateerden aan de tegenwoordige tijd. De correlatie tussen het percentage correct geïnterpreteerde *gaan + infinitief* constructies in de receptietaak en het gebruik van de constructie $V_{aux-gaan}$ in de tegenwoordige tijd bleek negatief, $r = -0,292$, p (eenzijdig getoetst) = 0,167 (onderzoekshypothese 6).

Er werd geen negatieve correlatie gevonden tussen het percentage correct geïnterpreteerde *heeft + voltooid deelwoord* constructies in de receptietaak en het gebruik van een constructie met een voltooid deelwoord in de tegenwoordige tijd, $r = 0,127$, p (eenzijdig getoetst) = 0,339. Acht van de dertien kinderen relateerden ten minste 75% van de stimuluszinnen met de constructie *heeft + voltooid deelwoord* aan de verleden tijd. De meeste kinderen lijken een constructie met een voltooid deelwoord duidelijk te zien als een manier om het onmiddellijke verleden aan te duiden.

Volgens Blom (2003) is het gebruik van hulpwerkwoorden gerelateerd aan zowel de verwerving van de SOV woordvolgorde met *verb second* als het aanpassen van de persoonsvorm aan de persoon- en getalkenmerken van het subject. Om te bepalen of het gebruik van hulpwerkwoorden inderdaad gerelateerd is aan de algehele morfosyntactische complexiteit van de zin is het gebruik van $V_{aux-gaan}$ en constructies met een voltooid deelwoord gerelateerd aan de morfosyntactische complexiteit van de zin. Uitgaande van het gegeven dat de morfosyntactische complexiteit van de zin afhankelijk is van de argumentstructuur van het werkwoord werd verwacht dat constructies met een hulpwerkwoord vaker voorkomen in combinatie met werkwoorden die twee argumenten vereisen, de transitieve werkwoorden (type II), dan met werkwoorden die slechts één argument vereisen, de intransitieve werkwoorden (type III en IV). Op basis van de onderzoeksresultaten kan niet bevestigd worden dat het gebruik van hulpwerkwoorden gerelateerd is aan de argumentstructuur van het werkwoord (onderzoekshypothese 4). Er werd geen significant verschil gevonden tussen het gebruik van $V_{aux-gaan}$ bij transitieve werkwoorden en intransitieve werkwoorden. Ook het gebruik van constructies met een voltooid deelwoord bij transitieve werkwoorden verschilde niet significant van het gebruik van constructies met een voltooid deelwoord bij intransitieve werkwoorden.

Blom (2003) geeft aan dat het niet duidelijk is of kinderen gedurende de inflectionele morfologische ontwikkeling van agreement gebruik maken van de constructie $V_{aux-zijn}$ om de morfosyntactische complexe verplaatsing en vervoeging van het zelfstandige werkwoord te vermijden of dat het gebruik van de constructie $V_{aux-zijn}$ gezien kan worden als voorloper van de duratieve vorm waarin het werkwoord *zijn* voorkomt in combinatie met het voorzetsel *aan*, het lidwoord *het* en de infinitievorm van het zelfstandige werkwoord. Van de Craats (2009) geeft aan dat er geen duidelijke bewijzen zijn voor het toekennen van een semantische betekenis aan de constructie $V_{aux-zijn}$. In overeenstemming met Van de Craats werd verwacht dat kinderen bij actieve werkwoorden die een handeling of toestand met een duidelijke duur beschrijven niet vaker gebruik maakten van de constructie $V_{aux-zijn}$ dan bij statieve werkwoorden die een tijdelijke toestand uitdrukken. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat V_{lex} in de tegenwoordige tijd geen enkele keer vervangen werd door de constructie $V_{aux-zijn}$. De constructie werd wel éénmaal gebruikt in de toekomstige tijd en verleden tijd.

Door het ontbreken van de constructie $V_{aux-zijn}$ in de tegenwoordige tijd is het lastig te bepalen of kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis de constructie $V_{aux-zijn}$ gebruiken om de morfologisch complexe verplaatsing en vervoeging van het zelfstandige werkwoord te mijden of dat het gebruik van de constructie functioneert als voorloper van de constructie *is aan het + infinitief* (onderzoekshypothese 3). Toch wordt op basis van de onderzoeksresultaten vermoed dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis de constructie $V_{aux-zijn}$ gebruiken om de morfologisch complexe verplaatsing en vervoeging van het zelfstandige werkwoord te vermijden. Dit vermoeden is gebaseerd op het feit dat de constructie $V_{aux-zijn}$ wel voorkwam in de toekomstige en verleden tijd. Als de constructie zou functioneren als voorloper van de constructie *is aan het + infinitief* zou het voor de hand liggen dat de constructie vaker voor zou komen in de tegenwoordige tijd. Dat dit niet zo blijkt te zijn ligt mogelijk aan het feit dat kinderen de constructie $V_{aux-zijn}$ niet als voorloper van *is aan het + infinitief* zien.

Dat de constructie $V_{aux-zijn}$ niet voorkwam in de tegenwoordige tijd is opvallend. Op basis van het gegeven dat de keuze van het hulpwerkwoord afhankelijk is van de mate waarin het Nederlandse werkwoord syntactische, semantische en fonologische gelijkenissen vertoont met een (hulp)werkwoord in de moedertaal (Van de Craats en Van Hout, 2010) werd namelijk verwacht dat tweetalige kinderen van Turkse afkomst met een specifieke taalontwikkelingsstoornis het hulpwerkwoord *zijn* zouden prefereren als hulpwerkwoord, net als tweetalige Turkse kinderen zonder taalstoornis. Hoewel er slechts twee tweetalige kinderen zijn opgenomen in de onderzoeksgroep, tonen de onderzoeksresultaten aan dat tweetalige kinderen van Turkse afkomst met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in de tegenwoordige tijd vaker gebruik maken van de constructie $V_{aux-gaan}$ dan van de constructie $V_{aux-zijn}$ (onderzoekshypothese 5). Gemiddeld vervingen de tweetalige kinderen de vervoeging van het zelfstandige werkwoord in de tegenwoordige tijd bij 2.63 van de 16 onderzoeksitems (16.4%) door het hulpwerkwoord *gaan* plus de infinitief van het werkwoord.

Het aanvankelijke idee was om de morfologische vaardigheden van twintig eentalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis te vergelijken met de vaardigheden van twintig tweetalige kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis van Turkse ($n = 10$) en Marokkaanse afkomst ($n = 10$). Door omstandigheden (zie paragraaf 1.5) is het helaas niet gelukt om veertig kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis te onderzoeken. Uiteindelijk zijn elf eentalige kinderen en twee tweetalige kinderen van Turkse afkomst opgenomen in de onderzoeksgroep. Hoewel de onderzoeksresultaten duidelijk aantonen dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis in de tegenwoordige tijd veelvuldig gebruik maken van hulpwerkwoorden, dienen de onderzoeksresultaten voorzichtig geïnterpreteerd te worden. De kleine onderzoeksgroep en het feit dat kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis geen homogene groep vormen (De Jong, 1999; Orgassa, 2009; Schaerlaekens, 2008; Steenge, 2006; Verhoeven en Van Balkom, 2004) maakt het lastig om betrouwbare conclusies te trekken. Door de grote individuele variatie is het mogelijk dat bepaalde constructies, zoals $V_{\text{aux-zijn}}$, toevalligerwijs niet gebruikt werden door de kinderen in de onderzoeksgroep. Ook is het mogelijk dat bepaalde relaties, zoals de invloed van het duratieve karakter op het gebruik van $V_{\text{aux-zijn}}$ en de argumentstructuur op het gebruik van $V_{\text{aux-gaan}}$, niet gevonden werden omdat de individuele variatie te groot was. Het uitbreiden van de onderzoeksgroep zal een positieve invloed hebben op de betrouwbaarheid van het onderzoek, omdat de individuele variatie dan relatief minder invloed heeft op de onderzoeksresultaten.

Bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten dient ook rekening gehouden te worden met het feit dat de onderzoeksgroep enkel bestond uit kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. Als gevolg hiervan zijn de onderzoeksresultaten enkel op basis van de huidige, beschikbare literatuur gerelateerd aan de vaardigheden van zich normaal ontwikkelende kinderen. In het promotieonderzoek van Mrs. Manuela Julien zullen de vaardigheden van eentalige, zich normaal ontwikkelende kinderen en tweetalige, zich normaal ontwikkelende kinderen wel meegenomen worden, zodat vergelijking met normaal ontwikkelende kinderen mogelijk is.

Als discussiepunt dient ook opgemerkt te worden dat er tijdens de analyse van de onderzoeksresultaten besloten is om constructies die slechts door één tot drie kinderen gebruikt werden en in totaal minder dan vijfmaal voorkwamen niet uitgebreid te belichten. Het is mogelijk dat hierdoor aspecten over het hoofd gezien zijn.

Ten slot is het mogelijk dat de resultaten van de receptietaak beïnvloed zijn door de keuze van de afbeeldingen bij de filmfragmenten. Vier onderzoeksitems werden namelijk opvallend vaak verkeerd geïnterpreteerd. De uiting *moeder is Pingu niet geloven* werd door negen van de dertien kinderen gerelateerd aan de afbeelding die de toekomstige tijd of verleden tijd visualiseerde, de uiting *de zeehond is van vis houden* werd door zes kinderen. Dit is erg opvallend omdat twaalf van de dertien kinderen de constructie *is + infinitief* in meer dan 75% van de uitingen relateerden aan de tegenwoordige tijd. Ook het feit dat vier kinderen de uiting *Pingu en zijn vriend horen lawaai* en *Pingu schopt de bal* aan de toekomstige of verleden tijd relateerden doet vermoeden dat de keuze van de afbeeldingen bij die twee doelwoorden niet optimaal was. Aangeraden wordt om de afbeeldingen kritisch te bestuderen en eventueel aan te passen alvorens de receptietaak in verder onderzoek te gebruiken.

6. Literatuurreferenties

- Bacchini, S., Boland, T., Hunsbeek, M., Pot, H. & Smits, M. (2005) *Duizend-en-een-woorden, de allereerste Nederlandse woorden voor anderstalige peuters en kleuters. Een gefundeerde woordenlijst gefaseerd naar verwerving*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
- Blom, E. (2003). *From root infinitive to finite sentence. The acquisition of verbal inflections and auxiliaries*. Utrecht: Landelijke Onderzoeksschool Taalwetenschap (LOT).
- Blom, E. & Korte, S. de (2008). De verwerving van het Nederlands: dummies en verb second. *Nederlandse Taalkunde*, 13, 133-159.
- Blom, E. & Korte, S. de (2011). Dummy auxiliaries in child and adult second language acquisition of Dutch. *Lingua*, 121, 906-919.
- Blom, E. & Unsworth, S. (2010). *Experimental methods in language acquisition research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Booij, G.E., Lehmann, C. & Kesselheim, W. (2004). *Morphology: an international handbook on inflection and word-formation*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS]. (2008). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2008*. Den Haag: OBT bv.
- Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS]. (2011a). *Kerncijfers. Allochtonen*. Geraadpleegd op 10 augustus 2011, <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/bevolking/cijfers/default.htm>
- Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS]. (2011b). *Primair onderwijs. Leerlingen op speciale scholen*. Geraadpleegd op 10 augustus 2011, <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/cijfers/default.htm>
- Cornips, L. (2000). The use of gaan + infinitive in narratives of older bilingual children of Moroccan and Turkish descent. In: *Linguistics in the Netherlands*, (H. de Hoop & T. van der Wouden, eds.), 57-67, Amsterdam: John Benjamins.
- Craats, I. van de (2005). 'IS' als voorloper van finietheid. *Toegepaste Taalwetenschap in artikelen*, 74, 157-167.
- Craats, I. van de (2009). The role of 'IS' in the acquisition of finiteness by adult Turkish learners of Dutch. *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 59-92.
- Craats, I. van de & Hout, R. van (2010). Dummy auxiliaries in the second language acquisition of Moroccan learners of Dutch: Form and function. *Second Language Research*, 26, 473-500.
- Dell, F. & Elmedlaoui, M. (2002). Syllables in Tashlhiyt Berber and in Moroccan Arabic. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Extra, G. & Ruiter, J.J. de (2001). *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq.
- Fleta, M.T. (2003). Is-insertion in L2 grammars of English: A step forward between developmental stages? In: *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)*, (J.M. Liceras, H. Zobl & H. Goodluck, eds.), 85-96, Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project.
- Fokkema, T., Harmsen, C. & Nicolaas, H. (2009). Herkomst en vestiging van de eerste generatie Marokkanen in Nederland. *Bevolkingstrends*, 3, 51-56.
- Fromkin, V.A. (2000). *Linguistics: an introduction to linguistic theory*. Malden: Blackwell Publishers Inc.
- Goorhuis, S. & Schaerlaekens, A. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Leusden: De Tijdstroom.
- Habermehl, S. (2003). 'Tinkering' with chunks: Form-oriented strategies and idiosyncratic utterance patterns without functional implications in the IL of Turkish speaking children learning German. In: *Information structure and the dynamics of language acquisition*, (C. Dimroth & M. Starren, eds.), 45-63, Amsterdam: John Benjamins.
- Hannus, S., Kauppi, T. & Launonen, K. (2009). Increasing prevalence of specific language impairment (SLI) in primary healthcare of a Finnish town. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44, 79-97.

- Ionin, T., & Wexler, K. (2002). Why is 'is' easier than '-s'? Acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English. *Second Language Research*, 18, 95-136.
- Jolink, A. (2005). Finite linking in normally developing Dutch children and children with specific language impairment. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 35, 61-80.
- Jong, J. de (1999). *Specific Language Impairment in Dutch: Inflectional morphology and argument structure*. Enschede, Print Partners Ipskamp.
- Jong, J. de & Orgassa, A. (2007). Specifieke taalstoornissen in een tweetalige context. *Logopedie en Foniatrie*, 6, 208-213.
- Jong, J. de, Orgassa, A. & Çavuş, N. (2007). Werkwoordscongruentie bij bilinguale kinderen met een taalstoornis. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 15, 143-158.
- Jordens, P. (2010). *Taalverwerving: 'Creating language anew.'* Amstelveen: Eon Pers.
- Jordens, P. & Dimroth, C. (2003). Finiteness in children and adults learning Dutch. In: *Discovering the world of verbs. Studies in Theoretical Psycholinguistics*, (N. Gagarine & I. Gülzow, eds.), 167-195, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kampen, J. van (1997). *First steps in Wh-movement*. Wageningen, Ponsen & Looijen.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 165-188.
- Leonard, L.B. (2000). Specific language impairments across language. In: *Speech and language impairments in children. Causes, characteristics, intervention and outcome*, (D.V.M. Bishop & L.B. Leonard, eds), 115-130, Hove: Psychology Press.
- Lewis, M.P. (2009). *Ethnologue: Languages of the World*. Geraadpleegd op 10 augustus 2011, <http://www.ethnologue.org>
- McClelland, C.W. (1996). *Interrelations of prosody, clause structure and discourse pragmatics in Tarifit Berber*. Academisch proefschrift, The University of Texas at Arlington.
- Oldenkamp, L., Craats, I. van de & Hout, R. van (2009). Inflectie in het Nederlands als tweede taal: de interactie tussen fonologie en morfologie. In: *Artikelen van de zesde Anéla-conferentie*, (A. Backus, M. Keijzer, I. Vedder & B. Weltens, eds.), 264-273, Delft: Uitgeverij Eburon.
- Orgassa, A. (2009). *Specific language impairment in a bilingual context. The acquisition of Dutch inflection by Turkish-Dutch learners*. Utrecht: Landelijke Onderzoeksschool Taalwetenschap (LOT).
- Polišenská, D. (2010). *Dutch children's acquisition of verbal and adjectival inflection*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Regionaal Expertisecentrum voor Zuid- en Oost-Nederland. (2011). *Informatie voor de aanmelding van leerlingen met ernstige spraak-taalproblemen (ESM)*. Geraadpleegd op 10 augustus 2011, <http://www.zeon.nl/-ouders/verzorgers-ESM>.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Schaerlaekens, A.M. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schaerlaekens, A.M. & Gillis, S. (1987). *De taalverwerving van het kind. Een hernieuwde oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schaerlaekens, A.M., Kohnstamm, G.A. & Lejaegere, M. (1999). *Streeflijst woordenschat voor zesjarigen: gebaseerd op nieuw onderzoek in Nederland en België*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Steenge, J. (2006). *Bilingual children with Specific Language Impairment: Additionally disadvantaged?* Nijmegen, Research Centre on Atypical Communication (EAC).
- Tomblin, J.B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1245-1260.
- Verhagen, J. (2009). *Finiteness in Dutch as a second language*. Utrecht: Landelijke Onderzoeksschool Taalwetenschap (LOT).
- Verhoeven, L. & Balkom, H. van (2004). *Classification of developmental language disorders. Theoretical issues and clinical implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wijnen, F. & Verrips, M. (1998). The acquisition of Dutch syntax. In: *The acquisition of Dutch*, (S. Gillis

& A. de Houwer, eds.), 223-299, Amsterdam: John Benjamins.
Zwitsersloot, R. (2007). *Morpho-syntactic development and verb argument structure in narratives of Dutch school-age children with SLI*. MA-scriptie, Universiteit Utrecht.

Bijlage 1 Anamneseformulier

Naam kind:	j / m
Geboortedatum kind:	
Hoogste opleiding vader:	
Hoogste opleiding moeder:	
Deze anamnese is ingevuld door:	
School en groep:	
Datum van deze anamnese:	

1. Algemene vragen over de ontwikkeling en gezondheid

Is er sprake van een trage ontwikkeling in de moedertaal? ¹	ja	nee
<i>Omcirkel het goede antwoord.</i>		
Is er sprake van terugkerende gehoorproblemen? ²	ja	nee
Is er sprake van een cognitieve achterstand?	ja	nee
Is er sprake van gedragsproblemen?	ja	nee

2. Algemene vragen over het taalaanbod

Is het kind Nederlandstalig?	ja	nee
Is het Nederlands de moedertaal van moeder? ³	ja	nee
Is het Nederlands de moedertaal van vader?	ja	nee
Is het kind meertalig?	ja	nee
Zo ja, welke talen spreekt het kind?	.....
Verliep het leren van de talen na elkaar?	ja	nee
Als het leren van de talen na elkaar verliep; welke taal leerde het kind als eerste / tweede / derde?	1 ^{ste}:	.....
	2 ^{de}:	.....
	3 ^{de}:	.....
Op welke leeftijd kreeg het kind regelmatig Nederlands taalaanbod? ⁴	0 jaar / 1 jaar / 2 jaar / 3 jaar / 4 jaar	

¹ Meertalige kinderen met een trage ontwikkeling in het Nederlands zonder dat er sprake is van een trage taalontwikkeling in de moedertaal zijn niet geschikt voor de groep kinderen met SLI van dit onderzoek. Ze zijn wel geschikt voor de groep tweetalige, zich normaal ontwikkelende kinderen.

² Als er sprake is van terugkerende gehoorproblemen, een cognitieve achterstand en/of gedragsproblemen is het kind niet geschikt voor dit onderzoek.

³ Eentalige kinderen waarbij vader en/of moeder een andere moedertaal heeft dan het Nederlands zijn niet geschikt voor dit onderzoek.

⁴ Meertalige kinderen die regelmatig Nederlands taalaanbod kregen vóór het 2½ jaar zijn niet geschikt voor dit onderzoek.

3. De taalsituatie in het gezin

Uit welk land komt de vader van het kind?	.....
Wat is de moedertaal van de vader? ⁵	.....
Uit welk land komt de moeder van het kind?	.....
Wat is de moedertaal van de moeder?	.....
Welke taal spreken de ouders thuis onderling?	.....
Welke taal spreekt de vader meestal met het kind?	.....
In welke taal geeft het kind antwoord aan vader?	.....
Welke taal spreekt de moeder meestal met het kind?	.....
In welke taal geeft het kind antwoord aan moeder?	.....
Welke taal spreken de kinderen in het gezin meestal onderling?	.....
Wie is de belangrijkste verzorger van het kind?	.....
Welke taal spreekt de verzorger met het kind?	.....
Heeft de belangrijkste verzorger deze taal altijd met het kind gesproken?	.....
Zo niet, welke taal sprak hij of zij eerst met het kind (bijvoorbeeld vóór het schoolbegin)?	.....

4. Inschatting taalbegrip vóór het schoolbegin

Op welke manier kwam het kind vóór het schoolbegin in contact met het Nederlands? <i>U mag (alleen) bij deze vraag meerdere antwoorden omcirkelen.</i>	televisie / boeken / peuterspeelzaal / broers en/of zussen / burens
Verstond het kind Nederlands vóór het schoolbegin?	niets / enkele woorden / redelijk / goed
Verstond het kind Turks vóór het schoolbegin?	niets / enkele woorden / redelijk / goed
Verstond het kind Koerdisch vóór het schoolbegin?	niets / enkele woorden / redelijk / goed
Verstond het kind Berbers vóór het schoolbegin?	niets / enkele woorden / redelijk / goed
Verstond het kind Marokkaans-Arabisch vóór het schoolbegin?	niets / enkele woorden / redelijk / goed
Verstond het kind een andere taal vóór het schoolbegin?	niets / enkele woorden / redelijk / goed
Zo ja, welke taal verstond het kind vóór het schoolbegin?	.....

⁵ a. Kinderen van Koerdisch sprekende ouders zijn niet geschikt voor dit onderzoek.
b. Bij Marokkaanse kinderen is het belangrijk om te weten of de moedertaal van de ouder(s) Berbers of Arabisch is.

5. Inschatting taalproductie vóór het schoolbegin

Sprak het kind Nederlands vóór het schoolbegin?

niets / enkele woorden / redelijk / goed

Sprak het kind Turks vóór het schoolbegin?

niets / enkele woorden / redelijk / goed

Sprak het kind Koerdisch vóór het schoolbegin?

niets / enkele woorden / redelijk / goed

Sprak het kind Berbers vóór het schoolbegin?

niets / enkele woorden / redelijk / goed

Sprak het kind Marokkaans-Arabisch vóór het schoolbegin?

niets / enkele woorden / redelijk / goed

Sprak het kind een andere taal vóór het schoolbegin?

niets / enkele woorden / redelijk / goed

Zo ja, welke taal sprak het kind vóór het schoolbegin?

.....

Bijlage 2 Inclusiecriteria voor het selecteren van kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis

Alleen kinderen die aan de volgende criteria voldoen zijn geschikt voor het onderzoek:

1. Er is geen sprake van een cognitieve achterstand. Het IQ is 85 of hoger.
2. Er is sprake van een normaal gehoor, vastgesteld met o.a. audiometrie. Het gehoorverlies is kleiner dan 20 dB HL.
3. Er is geen recente geschiedenis van otitis media met efusie. In de afgelopen zes maanden is er geen sprake geweest van terugkerende gehoorproblemen.
4. Er is geen sprake van gedragsproblemen, zoals autisme of een autismespectrum stoornis.
5. Bij de groep SLI kinderen moet SLI zijn gediagnosticeerd door een multidisciplinair team volgens de criteria voor indicatiestelling cluster 2.
6. Er is geen sprake van een ernstig spraakprobleem dat het begrijpen van de uitingen belemmert.
7. **Eentalige kinderen:**
Het Nederlands is van beide ouders de eerste taal.
OF
Beide ouders beheersen het ABN goed en voeden het kind eentalig op.
8. **Tweetalige kinderen:** (drietalige kinderen zijn niet geschikt voor het onderzoek)
De tweetalige kinderen mogen pas nadat ze 2;6 jaar oud waren regelmatig Nederlands taalaanbod hebben ontvangen. Op dit moment horen en spreken de kinderen het Nederlands, naast de eerste taal, consequent.
9. **Kinderen van Turkse ouders:**
De ouders van de tweetalige kinderen van Turkse afkomst dienen het Turks als moedertaal te hebben. Kinderen van Koerdisch sprekende ouders zijn niet geschikt voor dit onderzoek.
10. **Kinderen van Marokkaanse ouders:**
De ouders van de tweetalige kinderen van Marokkaanse afkomst mogen zowel het Marokkaans-Arabisch als Berbers als moedertaal hebben. Wel is het van belang om te weten welk taal (Marokkaans-Arabisch of Berbers) de kinderen thuis spreken en welke taal het kind zelf spreekt.

Bijlage 3 Regionale verspreiding van de proefpersonen



1. Logopediepraktijk H. Bruning
Contactpersoon: Else Nouwen
Jan Borghoutsplein 2
4624 BS Bergen op Zoom
2. Auris, De Taalkring
Contactpersoon: Janine Lindeboom
Agavedreef 92
3563 EN Utrecht

3. Professor Huizingschool
Contactpersonen: Marianne ter Steenge & Rianne Berndsens
Maatmanweg 15
7522 AN Enschede
4. Koninklijke Kentalis, Audiologisch Diagnostisch Centrum Den Haag
Contactpersoon: Imke den Ouden
Lange Lombardstraat 35
2501 CV Den Haag
5. Ziekenhuis Rivierenland, afdeling logopedie
Contactpersonen: Maaske Treurniet & Iris van Beuzekom
President Kennedylaan 1
4002 WP Tiel

Bijlage 4 Overzicht van de zinsconstructies in de productietaak

Tabel 1 Overzicht van de zinsconstructies die de kinderen de eerste keer in de tegenwoordige tijd gebruikten, gegroepeerd voor de moedertaal van de kinderen.

	Nederlands					Turks				
	n	range	Mdn	M	SD	n	range	Mdn	M	SD
V_{lex}	11	2 – 16	10.00	10.64	4.25	2	8 – 15	11.50	11.50	4.95
V_{lex} verleden tijd	1	0 – 1	0.00	0.09	0.30	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{lex} + niet$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{lex} + aandoening toekomst$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
vervanging V_{lex}	2	0 – 2	0.00	0.36	0.81	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
vervanging $V_{lex} + niet$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
stamvorm	7	0 – 5	2.00	1.82	1.78	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
stamvorm + <i>niet</i>	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
infinitiefvorm	1	0 – 1	0.00	0.09	0.30	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-gaan}$	7	0 – 10	1.00	2.45	3.36	1	0 – 8	4.00	4.00	5.66
$V_{aux-gaan} + niet$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-zijn}$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-doen}$	1	0 – 1	0.00	0.09	0.30	1	0 – 1	0.50	0.50	0.71
$V_{aux-anders}$	1	0 – 1	0.00	0.09	0.30	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
voltooid deelwoord	3	0 – 1	0.00	0.27	0.47	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
voltooid deelwoord + <i>niet</i>	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
is klaar met + infinitief	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
ongeldige / overige reactie	1	0 – 1	0.00	0.09	0.30	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00

Tabel 2 Overzicht van de zinsconstructies die de kinderen de tweede keer in de tegenwoordige tijd gebruikten, gegroepeerd voor de moedertaal van de kinderen.

	Nederlands					Turks				
	n	range	Mdn	M	SD	n	range	Mdn	M	SD
V_{lex}	10	0 – 16	10.00	10.18	4.69	2	6 – 14	10.00	10.00	5.66
V_{lex} verleden tijd	1	0 – 3	0.00	0.27	0.91	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{lex} + niet$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{lex} + aandoening toekomst$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
vervanging V_{lex}	5	0 – 4	0.00	1.00	1.41	1	0 – 1	0.50	0.50	0.71
vervanging $V_{lex} + niet$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
stamvorm	5	0 – 6	0.00	1.18	1.83	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
stamvorm + <i>niet</i>	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
infinitiefvorm	1	0 – 1	0.00	0.09	0.30	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-gaan}$	7	0 – 14	1.00	2.45	4.03	1	0 – 3	1.50	1.50	2.12
$V_{aux-gaan} + niet$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-zijn}$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-doen}$	1	0 – 1	0.00	0.09	0.30	1	0 – 1	0.50	0.50	0.71
$V_{aux-anders}$	1	0 – 2	0.00	0.18	0.60	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
voltooid deelwoord	3	0 – 2	0.00	0.36	0.67	1	0 – 5	2.50	2.50	3.54
voltooid deelwoord + <i>niet</i>	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
is klaar met + infinitief	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
ongeldige / overige reactie	2	0 – 1	0.00	0.18	0.41	1	0 – 2	1.00	1.00	1.41

Tabel 3 Overzicht van de zinsconstructies die de kinderen in de toekomstige tijd gebruikten, gegroepeerd voor de moedertaal van de kinderen.

	Nederlands					Turks				
	n	range	Mdn	M	SD	n	range	Mdn	M	SD
V_{lex}	9	0 – 6	2.00	2.09	1.70	2	1 – 1	1.00	1.00	0.00
V_{lex} verleden tijd	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{lex} + niet$	5	0 – 13	0.00	3.45	5.22	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{lex} + aandoening toekomst$	4	0 – 3	0.00	0.55	0.93	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
vervanging V_{lex}	2	0 – 3	0.00	0.36	0.92	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
vervanging $V_{lex} + niet$	2	0 – 2	0.00	0.27	0.65	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
stamvorm	5	0 – 4	0.00	0.91	1.38	1	0 – 1	0.50	0.50	0.71
stamvorm + <i>niet</i>	3	0 – 2	0.00	0.36	0.67	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
infinitiefvorm	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-gaan}$	8	0 – 7	1.00	2.27	2.49	2	13 – 15	14.00	14.00	1.41
$V_{aux-gaan} + niet$	2	0 – 2	0.00	0.27	0.65	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-zijn}$	1	0 – 1	0.00	0.09	0.30	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-doen}$	1	0 – 1	0.00	0.09	0.30	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-anders}$	8	0 – 15	2.00	4.27	4.86	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
<i>voltooid deelwoord</i>	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
<i>voltooid deelwoord + niet</i>	2	0 – 1	0.00	0.18	0.41	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
<i>is klaar met + infinitief</i>	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
ongeldige / overige reactie	5	0 – 4	0.00	0.82	1.25	1	0 – 1	0.50	0.50	0.71

Tabel 4 Overzicht van de zinsconstructies die de kinderen in de verleden tijd gebruikten, gegroepeerd voor de moedertaal van de kinderen.

	Nederlands					Turks				
	n	range	Mdn	M	SD	n	range	Mdn	M	SD
V_{lex}	8	0 – 7	2.00	2.36	2.25	1	0 – 1	0.50	0.50	0.71
V_{lex} verleden tijd	3	0 – 3	0.00	0.45	0.93	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{lex} + niet$	8	0 – 6	1.00	1.45	1.75	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{lex} + aandoening toekomst$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
vervanging V_{lex}	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
vervanging $V_{lex} + niet$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
stamvorm	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
stamvorm + <i>niet</i>	1	0 – 1	0.00	0.09	0.30	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
infinitiefvorm	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-gaan}$	1	0 – 1	0.00	0.09	0.30	1	0 – 2	1.00	1.00	1.41
$V_{aux-gaan} + niet$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-zijn}$	1	0 – 1	0.00	0.09	0.30	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-doen}$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
$V_{aux-anders}$	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
<i>voltooid deelwoord</i>	9	0 – 12	4.00	5.09	4.66	2	11 – 13	12.00	12.00	1.41
<i>voltooid deelwoord + niet</i>	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00	0	0 – 0	0.00	0.00	0.00
<i>is klaar met + infinitief</i>	9	0 – 15	5.00	5.27	4.86	1	0 – 4	2.00	2.00	2.83
ongeldige / overige reactie	7	0 – 3	1.00	1.09	1.14	1	0 – 1	0.50	0.50	0.71

Radboud Universiteit Nijmegen

