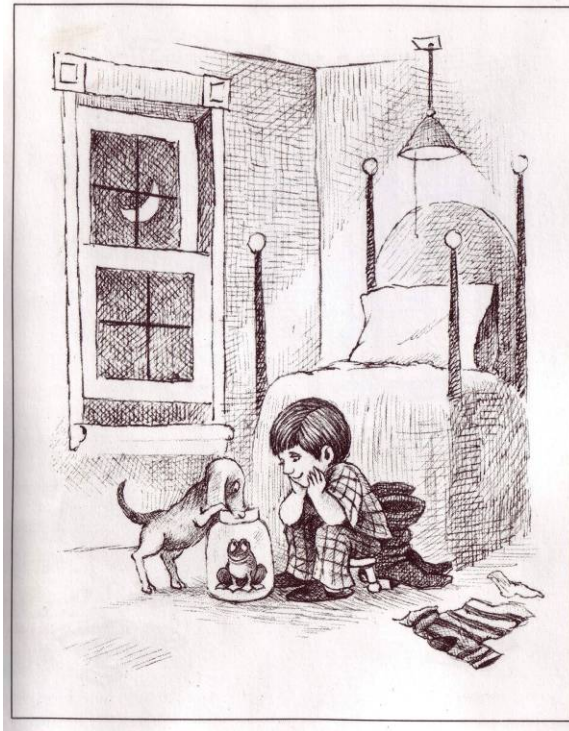


Plotstructuur en vloeïendheid in narratieven



uit: Mayer, M. (1969) *Frog, where are you?*

“Ahm, nou, het jongetje...eh... heeft dus ’n lief kikkertje en die zit ...in een pot, zeg maar.”

Doctoraalscriptie Taalwetenschap/Fonetiek
Studiepad: Taal en Spraak: structuur, ontwikkeling en stoornissen
Petra van de Ree
Studentnummer 8139687
Universiteit Utrecht
Faculteit Geesteswetenschappen (Letteren)
augustus 2007

Begeleiders:
Prof.dr. F.N.K. Wijnen
Dr. J. Evers-Vermeul

achteraf weet ik
wat ik had willen zeggen
precies wat ik had moeten doen
grijp ik alle kansen
eindigt ons gesprek
niet in een spraakgebrek
als jij weg bent durf ik pas
tegen je te dansen
maak ik fijne grappen
duw de anderen opzij
vind ik eindelijk de woorden
die veel vroeger hoorden
zie ik jou, jij mij

Hans Hagen
In: Ik schilder je in woorden. Van Goor Amsterdam.



Inhoudsopgave

	Pag.
Samenvatting	04
Hoofdstuk 1. Inleiding	05
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader	07
2.1 Niet-vloeiendheden	07
2.2 De vaardigheid in het verwoorden van de plotstructuur	10
2.3 Vertelvaardigheid en vloeiendheid bij kinderen met een expressieve taalstoornis	13
Hoofdstuk 3. Onderzoek	17
3.1 Onderzoeksvraag	17
3.2 Proefpersonen	17
3.3 Methode	19
3.4 Verwerking van het materiaal	20
Hoofdstuk 4. Resultaten	23
4.1 Gevonden resultaten	23
4.2 De relatie tussen vertelvaardigheid en niet-vloeiendheden voor de totale onderzoeksgroep	25
4.3 De relatie tussen vertelvaardigheid en niet-vloeiendheden per subgroep	26
Hoofdstuk 5. Conclusies en discussie	29
Bronnen	33
Bijlagen	37
Bijlage I FROG-story	39
Bijlage II Vragenlijst voor ouders van kinderen met een normale taalontwikkeling over taalgebruik, contact en gedrag	43
Bijlage III Resultaten van de getoetste criteria	44
Bijlage IV Transcriptiesymbolen volgens CHAT (MacWhinney, 1991) en voorbeeldsample	45
Bijlage V Analyse van de vertelvaardigheid	46
Bijlage VI Analyse van de niet-vloeiendheden	47
Bijlage VII Analyse op lokaal niveau	48
Dankwoord	50

Samenvatting

In dit onderzoek werden 6 meisjes en 4 jongens tussen de 8;00 en 11;00 jaar oud waarvan 5 met een dysfatische ontwikkeling en 5 met een normale taalontwikkeling en allen zonder aanwijsbare neurologische, educatieve, psychische of sociale problemen gevraagd om een verhaal te vertellen naar aanleiding van het prentenboek '*Frog, where are you*' van Mayer (1969). Deze zogenaamde FROG-story's werden geanalyseerd op twee variabelen: vloeïendheid (aantal mazes) en vertelvaardigheid (aantal plotelementen). Tussen de twee variabelen werd echter geen relatie gevonden. De groep kinderen met een dysfatische ontwikkeling maakte significant meer aan de inhoud gerelateerde mazes, maar dit bleek niet van invloed op het aantal plotelementen. Op grond van dit resultaat werden aanbevelingen voor nader en verder onderzoek geformuleerd. Gesuggereerd werd onder andere om plotelementen ook kwalitatief te analyseren en te kijken naar hoe deze -linguïstisch gezien- onderling verbonden worden.

Hoofdstuk 1. Inleiding

Aanleiding

Als kinderen verhalen goed kunnen vertellen, dan zegt dat iets over hun beheersing van de taal. Ze zijn linguïstisch competent op het hoogste niveau: ze kunnen ideeën omzetten in woorden en in de juiste volgorde en in samenhang weergeven (inhoud), ze kunnen een uitdrukkingwijze kiezen die passend is binnen de regels van de taal (vorm) en ze kunnen daarbij rekening houden met luisteraar(s) en context (pragmatiek).

In mijn logopedische praktijk werk ik met kinderen met een dysfatische ontwikkeling ofwel ernstige problemen in de taalexpressie. Zij hebben (vaak) geen taalbegripsproblemen, maar ze kunnen niet goed verwoorden wat ze weten. Het vertellen van deze kinderen verloopt niet alleen vaak chaotisch, van de hak op de tak, maar ook niet vloeiend, dat wil zeggen met veel pauzes, haperingen, herformuleringen en stereotype of 'lege' taal. Ook komen er problemen voor in de morfologie en de zinsbouw. Niet zelden zijn de problemen met het vloeiend verwoorden dusdanig dat deze kinderen niet in staat zijn een verhaal begrijpelijk over te brengen.

“Ik, ik, ik ik, ik kan niet helemaal hè. Roodkapje, uh oom, oma, en oma was ziek en Roodkapje moet wat, wat lekkers brengen enne toen, en toen, en toen in de bos kom, toen zat wolf te kijken, toen kwam de wolf, die zegt: “daar, daar is nog meer bloemen als hier zit”; en die wolf gaat dan stiekem naar oma en, en, en, en toen eet ie oma op en toen komt ie uh, uh, tik, tik, “kom maar binnen, wat heb jij een grote neus, wat heb jij een grote oren, wat heb jij een grote mond”. En toen komt, zegt iemand, toen zegt ie: “daarmee kan ik makkelijk opeten”. En toen, uh, uh, uh, wat was er toen... en toen gaat ie, uh, en, en Roodkapje opeten en, en, en, en toen uh, en toen uh komt een jager naar toe en die zegt, en die gaat oma, en gaat ie en die hok en gaat naar de put en de snee in de buik, kwam oma en Roodkapje eruit en de wolf valt in het water”.

(Fragment uit: Tan, 2005)

Onderzoeksvraag

Kinderen die moeite hebben met vertellen, vertonen in hun spreken relatief veel niet-vloeiendheden. Mijn vraag is of er sprake is van een wisselwerking tussen de vloeiendheid en de inhoudelijke weergave van de plot. Met andere woorden, heeft die niet-vloeiendheid misschien iets te maken met de moeite die het kost om een verhaal (coherent) te vertellen? Wellicht zijn de problemen met het vloeiend verwoorden het gevolg van problemen met het (conceptueel) organiseren van dat wat verteld moet worden. Misschien kost het weergeven en verbinden van verhaalelementen zoveel moeite dat het aantal niet-vloeiendheden in het spreken toeneemt. Voordat een causale relatie zoals hierboven geschetst gelegd zou kunnen worden, is het interessant om te onderzoeken of er überhaupt een relatie is. Tot nu toe is hier nog zeer weinig onderzoek naar verricht.

In deze scriptie probeer ik na te gaan of de vloeiendheid waarmee een verhaal wordt verteld de vaardigheid in het verwoorden van de plotstructuur, dat wil zeggen het duidelijk en expliciet kunnen verwoorden van causaal samenhangende gebeurtenissen van een verhaal, beïnvloedt en vice versa. De probleemstelling van dit onderzoek is als volgt:

Is er een relatie tussen de vloeiendheid in het vertellen en de vertelvaardigheid (vaardigheid in het verwoorden van de plotstructuur) bij kinderen (met een dysfatische ontwikkeling) tussen de 8-11 jaar die een verteltaak (FROG-story) uitvoeren?

De uitkomsten van dit onderzoek zouden wellicht een bijdrage kunnen leveren aan de differentiële diagnostiek en aanknopingspunten kunnen bieden voor de behandeling van kinderen met expressieve taalstoornissen.

In het nu volgende zal eerst het theoretisch kader van dit onderzoek (hoofdstuk 2) beschreven worden. Daarna komt de beschrijving van het onderzoek (hoofdstuk 3) aan de orde. Hoofdstuk 4 bevat de resultaten van het onderzoek en het geheel wordt van conclusies en discussiepunten voorzien in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader geschetst aan de hand van de volgende hoofdlijn. Eerst worden niet-vloeiendheden als verschijnsel beschreven en onderscheiden van stotteren. Daarna worden het voorkomen en de achtergronden van het ontstaan van niet-vloeiendheden globaal verkend en gekoppeld aan de taalontwikkeling en taalstoornissen (2.1). In paragraaf 2.2 wordt de vaardigheid in het verwoorden van een verhaal en de ontwikkeling hiervan bij kinderen uitgewerkt. In de laatste paragraaf (2.3) wordt dat wat bekend is over de vloeiendheid en het verwoorden van de plotstructuur bij kinderen met een expressieve taalstoornis weergegeven.

2.1 Niet-vloeiendheden

Lopende spraak is eigenlijk nooit vloeiend. Als een spreker aan het woord is, is deze voortdurend bezig zijn gedachten te ordenen, zinnen te formuleren en te corrigeren. Dit gaat gepaard met aarzelingen, pauzes, pauzes gevuld met bijvoorbeeld /eh/, herhalingen, herformuleringen, interjecties, stopwoorden en correcties. In het Engels taalgebied worden deze niet-vloeiendheden besproken onder de termen: ‘(verbal)(dis)fluency’, ‘hesitation phenomena’ of ‘mazes’. Deze laatste term is van Loban (1976) en verwijst naar een aantal typen niet-vloeiendheden die geen onderdeel uitmaken van de bedoelde boodschap en die weggeleiden van een effectieve communicatie. Het gaat dan om gevulde pauzes (eh, ehm) herhalingen, revisies, valse starts, en afgebroken uitingen (Thordardottir & Weismer, 2002). Voorbeelden van dergelijke ‘vastlopers’ of mazes zijn:

‘dan is die post, hier is die pot dan stuk’

‘de hond rende heel erg weg, hard weg’

‘daar zagge tie een moeder en een ...vader kikker zigge zitten’

‘en hij pakte ’t ki- één kikkertje’

Voor deze studie is een indeling in type niet-vloeiendheden functioneel. De hierboven geschetste niet-vloeiendheden moeten eerst onderscheiden worden van stotteren. Niet zozeer de hoeveelheid maar het type niet-vloeiendheid bepaalt of er sprake is van normale (lees: geaccepteerde) niet-vloeiendheden of van stotteren. Een essentieel kenmerk van kernstottergedragingen is dat de storingen op klankniveau plaatsvinden. Het gaat dan om snelle, meervoudige herhalingen van klanken, lettergrepen of éénlettergrepige woorden, snelle meervoudige klankinterjecties, klankverlengingen of blokkades met hoorbare en zichtbare spanning (Janssen, 1985). In deze scriptie zijn echter alleen overige, normale niet-vloeiendheden aan de orde.

Mazes: inhoudsmazes en vormmazes

Niet-vloeiendheden verstoren de continuïteit van spraak en soms ook de communicatie. De mate waarin dit gebeurt, verschilt per type niet-vloeiendheid. Miller (1995) beargumenteert (op grond van meerdere onderzoeken) dat revisies van uitingen (het aanbrengen van wijzigingen) ernstiger gevolgen hebben voor de communicatie dan herhalingen en dat gevulde pauzes minimale gevolgen hebben, terwijl revisies in woordgroepen zeer verstorend zijn. Ook andere onderzoekers (Thordardottir & Weismer, 2002) stellen dat binnen de normale (verbale) niet-vloeiendheden onderscheid gemaakt moet worden tussen inhoudsmazes, dat wil zeggen mazes die betekenisvol linguïstisch materiaal bevatten, en mazes zoals gevulde pauzes met een niet-specifieke inhoud die niet bijdragen aan de bedoelde boodschap. In deze scriptie wordt voor deze laatste groep de term ‘vormmazes’ gebruikt.

Thordardottir & Weismer (2002) vonden ook aanwijzingen dat deze verschillende typen mazes verschillende ontstaanswijzen hebben en dus niet op dezelfde wijze geanalyseerd of geïnterpreteerd zouden moeten worden. Gevulde pauzes en herhalingen moeten volgens hen gezien worden als uitstelgedrag, terwijl semantische of syntactische revisies moeten worden gezien als aanwijzingen voor formuleringsproblemen; daarmee bedoelen zij op een eerder niveau in het spraakproces.

Dit sluit aan bij de bevindingen van Hieke (1981). Hij suggereert bovendien dat herhalingen getypeerd moeten worden op grond van hun functie. Prospectieve herhalingen zijn anticiperend en zijn een middel om tijd te winnen bijvoorbeeld om een woord te vinden.

Voorbeeld: en klimt dan op een *een* berg eh om *om* 'm daar te roepen

Retrospectieve herhalingen hebben meer de brugfunctie: ze overbruggen de tijd (pauze) die verstreken is tussen spraaksegmenten. Zodoende herstellen ze de continuïteit van het gesprokene. De herhaling betreft dan ook vaak een woordgroep.

Voorbeeld: toen gingen ze naarehm.... *toen gingen ze naar* een stukje toe
hij klom over..... *hij klom over*

Analoog aan deze opvattingen worden in deze scriptie inhoudsmazes en vormmazes onderscheiden. Onder inhoudsmazes worden verstaan: alle verschijnselen die de continuïteit van een zin onderbreken anders dan door (gevulde) pauzes. Het zijn versprekingen of zelfcorrecties in woorden of woordgroepen die direct aan de inhoud gerelateerd zijn. Het gaat dan om revisies, retrospectieve herhalingen, valse starts en afgebroken uitingen. Voorbeelden van inhoudsmazes zijn:

Joep en ...Bart loo- *nee zitten* bij de kikker (revisie)

Joep zat in de boom te kij-...*nee*, Bart zat in de boom te kijken (revisie)

hij hoorde achter de boomstam gekwaakt *gekwaak* (revisie)

ehm...en...en dan...ehm omdat dat hondje steeds tegen die boom aanschudt (valse start)

en dan kijken ze *ach-/ | ehm* dan zegt dat jongetje ssh tegen dat hondje (afgebroken uiting)

Onder vormmazes versta ik alle verschijnselen die de continuïteit van een zin of uiting onderbreken in de vorm van (gevulde) pauzes, prospectieve herhalingen of parentheses. Het zijn de met stilte of met interjecties zoals 'eh' of 'ehm' gevulde pauzes of andere voor de inhoud van het gesprokene niet relevante uitingen. Voorbeelden van parentheses¹ zijn: 'denk ik', 'nou ja', 'hoe heet 't nou', 'of zoiets', 'zeg maar'. Overige voorbeelden van vormmazes zijn:

en die zit in een pot (pauze)

en toen kwam-ie vast te zitten met ze kop (pauze)

en die *eh* hond die wordt achterna gezeten door die bijen (gevulde pauze)

moest ...*eh*... het hondje stil zijn (gevulde pauze)

nou dan roepen ze hier heel ha-zo eh de naam van 't kikkertje, *weet ik ook niet*,

maar... (parenthese)

en die bijt dan in zijn neus...*geloof ik*... (parenthese).

¹ Niet alle parentheses zijn overigens functioneel; ze worden vaak gecategoriseerd onder de term 'hedges' en dienen als 'evaluative language', als middel om de luisteraar te informeren over de twijfel van de spreker.

Bij de analyse van pauzes is de plaats van voorkomen belangrijk. Chafe (1979) vond in zijn analyse naar de flow (continuïteit in de stroom van spraak) in vertellingen dat de zin of clause een eenheid is die zelden door pauzes wordt opgebroken. Pauzes treden eerder op bij de grenzen van zinnen of clauses. De vloeiendheid wordt meer verstoord door pauzes die op minder vanzelfsprekende plaatsen voorkomen zoals midden in de zin.

Normale niet-vloeiendheden hebben zeker vanuit het perspectief van de luisteraar vaak een negatieve connotatie. De visie van Hieke (1981) is in dit verband nog steeds interessant. Aarzelingen zijn volgens hem deels te beschouwen als vertragingstactieken van de kant van de spreker, maar voor een deel ook als middelen om tot correctie van fouten te kunnen komen. Sprekers lijken dus te aarzelen om een kwaliteitscontrole te kunnen uitvoeren, zelfs al gaat dit ten koste van de vloeiendheid.

In dezelfde lijn had Chafe (1979) al vastgesteld dat elke propositie - hij sprak van een idee-eenheid - voorafgegaan wordt door een vorm van aarzelen, die aangeeft dat er een nieuw idee gecommuniceerd gaat worden. Omdat het proces van vertellen snel moet verlopen, moeten sprekers de uitgaande informatiestroom voortdurende monitoren. Fillers (gevulde pauzes) zijn middelen die dat monitoren ondersteunen door sprekers tijd te geven om informatie te (her)organiseren. Volgens hem zijn niet-vloeiendheden in de vorm van aarzelingen, herhalingen en herformuleringen ook van dit soort output-controlemiddelen waardoor de spreker in staat is on-line correcties aan te brengen.

Volgens Levelt (1989;1982) zijn zelfcorrecties (of mazes) het resultaat van de eisen van de hogere productieprocessen die inherent zijn aan het formuleren van complexe taal. Het voorkomen van veel niet-vloeiendheden onder invloed van bijvoorbeeld woordvindings- of zinsformuleringsproblemen wordt door vele klinische onderzoekers gezien als een aanwijzing voor belasting van het productieproces (Leadholm & Miller, 1992; Nelson, 1998; Owens, 1999). Gezien het feit dat er bij kinderen met SLI herhaaldelijk beperkingen gevonden worden in de verwerkingscapaciteit van het werkgeheugen (cf. Gillam, 1998) is een hogere frequentie van mazes dan normaal bij deze onderzoeksgroep te verwachten (zie verder paragraaf 2.3).

Ontwikkeling van de vloeiendheid

Normale niet-vloeiendheden zoals hierboven geschetst, zijn algemeen voorkomend bij kinderen en volwassenen. Schaerlaekens (2000) schrijft dat kinderen vooral in de differentiatiefase (doorsnee 2;06 tot 5;00 jaar) nog moeite hebben om een verhaal samenhangend en vloeiend te vertellen. Dit heeft meerdere redenen. Kinderen van deze leeftijd verkiezen het hun eigen, voor hen belangrijke details te vertellen zonder dat ze een logische of chronologische volgorde hanteren. Maar omdat de taal juist in deze fase enorm snel ontwikkelt, struikelen ze vaak over hun woorden. "Dit gebeurt dikwijls wanneer ze ingewikkelder zinsconstructies, zoals samengestelde zinnen, wel beginnen, maar niet kunnen volhouden. Vaak zoeken kinderen ook nog naar het juiste woord, of ze zoeken naar de juiste verbogen vorm van het woord, iets wat dan resulteert in valse starts." (pag.32)

Kinderen haperen en herhalen, en corrigeren zichzelf. Dit zijn meestal normale ontwikkelingsverschijnselen die afnemen naarmate de taalvaardigheid toeneemt. Het wordt opgeroepen door toenemend nadenken over woordkeuze en formulering. (Goorhuis & Schaerlaekens, 2000). Ook de grammaticale en fonetische planning spelen daarbij een belangrijke rol (Wijnen, 1992).

In de normale taalontwikkeling neemt het aantal niet-vloeiendheden aanvankelijk dus toe met de leeftijd en de eisen van de context en de taak; de frequentie in narraties is groter dan in conversaties (Leadholm & Miller, 1992). Zeker middenin het taalverwervingsproces zijn de lexicons van de kinderen en hun vaardigheid in het (begrijpen en) produceren van syntactisch correcte uitingen beperkt. De frequentie in het aantal niet-vloeiendheden neemt ook toe met het langer worden van de uiting(en) (MacLachlan & Chapman, 1988). Het lijkt er daarom op dat in het algemeen de frequentie van mazes proportioneel is met de algehele complexiteit van de gebruikte taal. (Goorhuis & Schaerlaekens, 2000).

De keuze voor de ondergrens in leeftijd in dit onderzoek komt vooral voort uit het gegeven dat de basale taalontwikkeling (in de zin van fonologische, syntactische en morfologische ontwikkeling) van kinderen van 7/8 jaar (vrijwel) is afgerond. Zowel vertelvaardigheid als vloeiendheid kunnen daardoor beter, dat wil zeggen los van allerlei ontwikkelingsgebonden verschijnselen, worden beoordeeld. Niet-vloeiendheden kunnen beter geduid worden; ze hoeven niet langer (alleen) in het licht van de ontwikkeling (van bijvoorbeeld grammaticale competentie) te worden gezien.

Kinderen met (expressieve) taalstoornissen worden echter ook op latere leeftijd nog vaak gehinderd door semantische problemen (woordvinding) en syntactische en/of morfologische problemen, die de vloeiendheid ernstig kunnen verstoren (zie ook paragraaf 2.3). De onderzoeksvraag van deze scriptie is of de problemen met de vloeiendheid ook een relatie hebben met het globale niveau, dat wil zeggen het verhaalniveau. Met deze vraag komt men op het onderzoeksgebied van de pragmatiek.

2.2 De vaardigheid in het verwoorden van de plotstructuur

Om te kunnen beoordelen wat de wisselwerking tussen vertelvaardigheid en vloeiendheid op verhaalniveau is, moet eerst vastgesteld worden wat een goed verhaal is. Dit kan door te kijken naar de plotstructuur die gevormd wordt door de verhaalonderdelen, ook wel planningscomponenten of -zoals in dit onderzoek- plotelementen genoemd. Aan de hand hiervan zijn er uitspraken te doen over de vertelvaardigheid dat wil zeggen het duidelijk en expliciet kunnen verwoorden van causaal samenhangende gebeurtenissen van een verhaal. Vervolgens zal men inzicht moeten krijgen in de manier waarop kinderen van 8-11 jaar tot een goed verhaal komen. In de nu volgende paragrafen wordt de ontwikkeling van de narratieve vaardigheden en het verwoorden van de plotstructuur in het bijzonder bij deze leeftijdsgroep beschreven.

Wat is een goed verhaal?

Vanuit linguïstisch oogpunt gezien moet men voor het vertellen van een goed verhaal de juiste lexicale informatie over personages en gebeurtenissen weergeven met gebruikmaking van de correcte morfosyntactische middelen om zodoende de juiste volgorde van de gebeurtenissen en de bijbehorende temporele relaties uit te drukken. Men moet de motieven van de protagonist(en) afleiden, alsook de logische relaties tussen de gebeurtenissen en het thema van het verhaal. Overkoepelend gezien moeten de betekenis en bedoeling van de gebeurtenissen in het verhaal ingeschat worden. Ten slotte moet men bij het vertellen rekening houden met het publiek. Om een verhaal begrijpelijk te maken voor de luisteraar, moet het een bepaalde *structuur* hebben. Die structuur wordt ook wel aangeduid als de *plot*, de ruggengraat van het verhaal. De plot bestaat uit een aantal hoofdzaken, ook wel planningscomponenten genoemd (Baker, Blankenstijn & Roelofs, 2000).

In dit onderzoek wordt vertelvaardigheid geanalyseerd aan de hand van deze plotstructuur. Deze analysemethode, ook wel *episodic analysis* genoemd, is toepasbaar op navertelde verhalen. De plot wordt geanalyseerd als een structuur bestaande uit een setting en een reeks episodes. Daarna volgen episodes die beginnen met initiërende gebeurtenissen die een interne reactie bij de protagonist veroorzaken. De interne reactie leidt tot een doel dat aanleiding geeft tot een reeks van episodes. Elke episode is opnieuw een op zichzelf staande miniplot met in zich: (a) een initiërende gebeurtenis (b) een ontvouwing en (c) een einde. Informatie kan aan elkaar worden verbonden door causale, temporele of logisch relaties. Deze aan elkaar gerelateerde informatie vormt zowel de structuur als de inhoud van de narratie (Trabasso & Rodkin, 1994).

De narratieve ontwikkeling van kinderen

Narratie is een discourse-vaardigheid die kinderen relatief vroeg verwerven. Hoewel kinderen zelfs van 2;06 jaar oud de rudimenten van een verhaal kunnen weergeven, hebben diverse studies met oudere kinderen en volwassenen (Bamberg, 1987; Reilly e.a., 1998; Berman & Slobin, 1994) duidelijk gemaakt dat de narratieve competentie zich tot in de volwassenheid blijft ontwikkelen. Berman & Slobin (1994) lieten zien dat kinderen eerst alleen individuele gebeurtenissen (plaatjes) benoemen als losse onderdelen, vervolgens deze gebeurtenissen temporeel ordenen, dan langzamerhand causale structuren op lokaal (zins)niveau aanbrengen en tot slot de meer globale actiegeoriënteerde structuren integreren tot thematisch coherente plotlijnen.

Vanaf acht jaar beginnen kinderen verschillende perspectieven te integreren binnen de bredere context van 'het verslag doen van een reeks gebeurtenissen'. Met negen jaar worden kinderen zich bewust van de globalere aspecten van het verhaal; ze integreren deze samen met de locale details tot episodes. In deze periode wordt er meer gebruik gemaakt van een complexere syntax teneinde voor- en achtergrondinformatie weer te kunnen geven. Hudson & Shapiro (1991) beschreven dat 10-jarige kinderen pas in staat zijn om alle elementen van een verhaal tot een logisch, coherent geheel te smeden. Volwassenen vertellen verhalen georganiseerd in hiërarchische structuren waarin karakterintenties en causale verbanden allemaal expliciet gemaakt worden (Reilly e.a., 1998).

De ontwikkeling in het verwoorden van de plotstructuur

Zes- en zevenjarige kinderen kunnen de plotstructuur steeds beter verwoorden (Roelofs, 1998). Tot zes à zeven jaar worden componenten nog alleen lineair aan elkaar verbonden en niet op hiërarchische wijze. Gebeurtenissen worden dan nog niet onderling geïntegreerd. Vanaf zeven à acht jaar worden gebeurtenissen in verhalen zowel lineair als hiërarchisch met elkaar geïntegreerd. Dan zijn ook interne doelen, drijfveren en reacties die een verhaal op een hoger plan brengen aanwezig in hun verhalen. Deze elementen komen dus wanneer de plot van een verhaal complexer wordt. Dan kunnen kinderen ook beter verhaalelementen aan elkaar verbinden tot een logisch en coherent geheel (Hudson en Shapiro, 1991).

Achtjarigen verwoorden gemiddeld twee keer zoveel plotcomponenten als vierjarigen (Roelofs, 1998a). In tegenstelling tot verhalen over eigen ervaringen, komen evaluaties in uitgelokte verhalen pas laat in de ontwikkeling voor, namelijk na het achtste jaar (Berman en Slobin, 1994).

Rond negen jaar produceren kinderen complexere verhalen, waarin zowel vooruitwijzingen voorkomen naar de afloop van het verhaal als terugwijzingen naar het begin. Deze verhalen zijn echter nog niet zo gevarieerd als 'volwassen' verhalen, maar komen stereotiep over. De ontwikkeling in het produceren van 'extended discourse', zoals het vertellen van verhalen die qua thematische structuur en globale organisatie goed gevormd zijn, is een vaardigheid die zich gedurende de gehele basisschoolperiode verder ontwikkelt (Berman & Slobin, 1994).

Ontwikkeling in het vertellen van de plotstructuur van de FROG-story

Een geschikt diagnostisch instrument voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is de zogenaamde FROG-story, een verteltaak die in cross-linguïstisch en ontwikkelingsgericht onderzoek zijn waarde al meer dan eens heeft bewezen. Deze taak is gebruikt in het onderzoek naar narratieve vaardigheden van kinderen met een normale taalontwikkeling (Bamberg, 1987; Berman & Slobin 1994; Strömquist & Verhoeven, 2004), kinderen met een SLI (Norbury & Bishop, 2003) en kinderen met neurologische ontwikkelingsstoornissen (Reilly e.a., 2003).

Ook in onderzoeken naar de narratieve ontwikkeling in het Nederlandstalige gebied (Roelofs, 1998; Blankenstijn & Scheper, 2003) is dit prentenboek ingezet. Deze verteltaak is voor het Nederlands echter nog niet genormeerd (Blankenstijn & Scheper²). Voor deze leeftijdsgroep is geen andere genormeerde verteltaak aanwezig.

De FROG-story (Mayer, 1969) is een prentenboekje zonder tekst dat in 24 tekeningen het verhaal laat zien van een jongen die samen met zijn hond zijn andere huisdier, een kikker, gaat zoeken. Deze is 's nachts uit zijn pot ontsnapt. Als de jongen en de hond dit 's ochtends ontdekken, gaan ze de kikker overal zoeken. Tijdens deze zoektocht ontmoeten ze veel verschillende dieren en maken ze allerlei ongelukjes mee. Uiteindelijk vinden ze de kikker met zijn familie en nemen ze de kikker of een van de babykikkertjes weer mee naar huis (zie ook bijlage I).

Het verhaal is een typisch Westers kinderverhaal met een held (de jongen), een probleem (de jongen heeft een kikker als huisdier, maar deze is ontsnapt), een reeks van activiteiten (zoekacties) die voortkomen uit dat probleem, en een gelukkig einde (de jongen vindt zijn/een andere kikker). Over het algemeen zijn Nederlandse kinderen aan dit soort boeken gewend. In de FROG-story ligt de structuur vast. Het verhaal bestaat uit een serie van gebeurtenissen die chronologisch geordend zijn. Hierdoor is bij de navertelling een uitgebreide analyse van de plot zoals weergegeven door de verteller mogelijk. Omdat de verteller bepaalt welke informatie er wel of niet wordt verwoord en vanuit welk perspectief de narratie wordt gereproduceerd, is geen enkele FROG-story gelijk. Door het verwoorden van hoofdzaken, de zogenaamde planningscomponenten of plotelementen, ontvouwt zich de plotlijn. De hoofdzaken vormen gezamenlijk de plotstructuur.

Omdat persoonlijke verhalen veelal zijn ingebed in een interactiesituatie en de plotlijn van een persoonlijk verhaal conceptueel al aanwezig is in het geheugen van het kind, is het mogelijk dat kinderen eerder structuur kunnen aanbrengen in persoonlijke verhalen dan in verhalen naar aanleiding van plaatjes, zoals bij de FROG-story.

Berman en Slobin (1994) onderzochten het aanbrengen van structuur in de FROG-story door na te gaan of drie elementen uit het verhaal werden verwoord, namelijk het begin, de ontvouwing en de oplossing van de plot. De onderzochte groepen waren drie, vier, vijf en negen jaar, en volwassenen. Er was een duidelijke, aan leeftijd gerelateerde toename in het verwoorden van alle drie de elementen. Slechts 3% van de driejarigen deed dit, tegen 14% van de vierjarigen, 34% van de vijfjarigen, 66% van de negenjarigen en 92% van de volwassenen.

² Blankenstijn, C.J.K. en A.R. Scheper (in voorbereiding) De FROG-story als diagnostisch taalscreeningsinstrument voor kinderen en jeugdigen in de leeftijd van 4 tot 24 jaar

Uit hun cross-linguïstisch onderzoek onder vijf talen (Hebreeuws, Spaans, Engels, Turks en Duits) bleek bijvoorbeeld dat bijna alle negenjarigen (N=58) twee verhaalelementen expliciet aangeven, te weten: de ontdekking van de jongen dat zijn kikker ontsnapt is (94%) en de uitgebreide zoektocht naar zijn huisdier (98%). Meer dan de helft (62%) verwoordde ook de derde component, het vinden van de kikker of een nieuwe kikker.

Er is een duidelijke aan leeftijd gerelateerde toename in het verwoorden van de elementen en dus in het verwoorden van de plotlijn. Roelofs (1998b) en Blankenstijn en Scheper (1995, 2003) kwamen tot dezelfde conclusie voor Nederlandstalige kinderen. De ontwikkeling in het aanbrengen van structuur verloopt van alleen lokaal naar zowel lokaal (sequentiële verbanden) als globaal (ook hiërarchische verbanden).

2.3 Vertelvaardigheid en vloeiendheid bij kinderen met een expressieve taalstoornis

Omdat niet-vloeiendheden in de populatie kinderen met expressieve taalstoornissen veelvuldig optreden, is er voor gekozen deze kinderen in deze studie op te nemen. Zodoende kon niet alleen de relatie tussen vertelvaardigheid en vloeiendheid beoordeeld worden, maar werd ook een vergelijking mogelijk tussen kinderen met een normale taalontwikkeling en kinderen met een expressieve taalstoornis of dysfatische ontwikkeling.

Dysfatische ontwikkeling is een neurologische spraak-taalontwikkelingsstoornis met de volgende kenmerken:

- het begrip van het gesprokene is duidelijk hoger van niveau dan de eigen spraak-taalproductie;
- het spreken in de dialoog (op commando) is moeilijker dan spontaan spreken;
- er is sprake van een gestoorde vloeiendheid in het spreken met name door woordvindingsproblemen en moeite om elementen uit een verhaal met elkaar te verbinden (Njiokiktjien, 2004; Tan, 1990, 2005; Beesems en van de Ree, 2007).

Hoewel men vooral in de Amerikaanse literatuur de term *developmental dysphasia(s)* is blijven gebruiken, wordt de laatste decennia meer gesproken van (*developmental*) *language disorders*, *communication disorders*, *specific language impairment (SLI)* en in Nederland van (*specifieke*) *taal(ontwikkelings)stoornis*. Globaal gaan deze termen over dezelfde stoornissen, maar de definities verschillen. Goorhuis en Schaerlaekens (2000) introduceren het begrip *dysfasie* als volgt:

“Bij specifieke, primaire, of op zichzelfstaande taalontwikkelingsstoornissen is de taalstoornis niet te verklaren vanuit sensorische, cognitieve, neurologische of emotionele problemen. Er is ook geen sprake van een tekortschietend taalaanbod. De taalstoornis lijkt de enige handicap te zijn die het kind heeft. In de literatuur worden voor deze taalstoornis tal van benamingen gebruikt, maar de meest gebruikte termen in de hedendaagse literatuur zijn *Specific Language Impairment (SLI)* (Bishop 1992, 1997, Fletcher & Halle 1992, Leonard 1998, De Jong 1999) en *dysfasie*. In dit laatste geval wordt dan meestal gesproken van het *dysfatische kind* (Njiokiktjien & Gobin, 1981).”

Kinderen met SLI of dysfatische ontwikkeling (DO) hebben onder andere problemen met de (verbale) vloeiendheid (Tan, 2005; Boscolo e.a., 2002; MacLachlan en Chapman, 1988). Ze kunnen niet vlot en gemakkelijk verwoorden. Het spreken bevat vele pauzes, aarzelingen, herhalingen, revisies en afgebroken uitingen. Deze problemen zijn allereerst zichtbaar in allerlei verschijnselen op lokaal niveau, dat wil zeggen binnen de zin of uiting (zie ook de inleiding).

De vloeiendheid kan volgens Tan e.a. (2005) ook op globaal niveau verstoord zijn; verhaalelementen worden dan niet of nauwelijks aan elkaar verbonden. Er worden dan verschijnselen gezien als uitweiden, niet tot de kern kunnen komen en moeilijk onderscheid kunnen maken tussen hoofd- en bijzaken (rode draad versus details).

In het nu volgende worden de voor dit onderzoek meest relevante onderzoeken besproken. Deze studies betreffen òf de vertelvaardigheid òf de vloeiendheid van kinderen met SLI bestudeerd; er is mij geen onderzoek bekend waarin beide elementen tegelijkertijd onderwerp van studie waren. Berman & Slobin (1994) zijn de enige onderzoekers die regelmatig de koppeling maken tussen vorm en inhoud van het verhaal. Zo stellen zij bijvoorbeeld dat het feit dat veel van de reparaties voorkomen in de verhalen van de 9-jarigen laat zien dat het organiseren van een verhaal nog lang na de verwerving van complexe syntactische constructies en basaal narratief vermogen een probleem blijft. In de discussie ga ik hier nog verder op in.

Norbury & Bishop (2003) vergeleken de vertelvaardigheid van vier groepen kinderen van 6-10 jaar: een groep met SLI (N=17), een tweede groep met PLI (Pragmatic language impairment), een derde groep met een stoornis in het autistisch spectrum en een controlegroep. Ze gebruikten hiervoor de FROG-story en analyseerden deze op globale structuur, lokale linguïstische structuur en het gebruik van evaluatief commentaar. Op de globale plotstructuur werden geen verschillen tussen de groepen gevonden. De groepen verschilden alleen qua linguïstische structuur: de kinderen met SLI maakten relatief meer fouten in de syntax. Dit is in lijn met de door Liles e.a. (1995) gevonden tendens dat analyses van narratieven op lokaal linguïstische structuur effectiever zijn in het onderscheiden van kinderen met en zonder taalstoornis dan analyses die gericht zijn op de globale structuur. Van kinderen met een SLI kan verwacht worden dat zij kortere, minder goed samenhangende verhalen (cohesie) vertellen, die wat syntax betreft eenvoudig zijn en veel fouten bevatten in syntax, semantiek en morfologie. In het onderzoek van Norbury en Bishop was opvallend dat maar weinig kinderen in staat waren een adequaat eind aan het verhaal te formuleren. De onderzoekers suggereerden dat verschillen tussen de controlegroep en de klinische groepen misschien pas op latere leeftijd zichtbaar worden, omdat kinderen in de basisschool nog volop in ontwikkeling zijn.

Aan de hand van de FROG-story bestudeerden Reilly e.a. (2003) de taalontwikkeling van kinderen in de leeftijd van 4-12 jaar in drie groepen: kinderen met een unilaterale focale hersenbeschadiging (pre- of perinataal ontstaan), kinderen met SLI (N= 44) en kinderen met Williams-syndroom. Zij vonden dat kinderen met SLI over alle leeftijdsgroepen kortere verhalen vertellen -dat wil zeggen minder proposities gebruikten- dan kinderen met een normale ontwikkeling en zelfs kinderen met een hersenbeschadiging. De jongste groep SLI-kinderen (4-6 jaar) verwoordde minder plotelementen dan de andere onderzoeksgroepen. In de leeftijdsgroep 7-9 jaar was het verschil met de controlegroep nog net zichtbaar, maar in de leeftijdsgroep 10-12 jaar waren de resultaten vergelijkbaar.

Hoewel het heel aannemelijk is te veronderstellen dat kinderen met relatief zwakkere taalvaardigheden minder vloeiend zijn dan kinderen met een normale taalontwikkeling wordt de schaarse literatuur op dit vlak gekenmerkt door elkaar tegensprekende bevindingen over de relatie tussen taal(ontwikkelings)stoornis en niet-vloeiendheid. In de studie van Boscolo e.a. (2002) werd onderzocht of kinderen met een lange voorgeschiedenis van taalvertraging en taalstoornis erger niet-vloeiend zijn en verschillende typen van niet-vloeiendheid laten zien in vergelijking met zich qua taal normaal ontwikkelende leeftijdsgenoten.

De onderzoekers lieten 22 paren kinderen van 9 jaar een verhaal vertellen, dat geanalyseerd werd op vloeiendheidskarakteristieken. De kinderen met expressieve SLI waren significant minder vloeiend en produceerden meer stotterachtige niet-vloeiendheden, hoewel deze gedragingen in beide groepen relatief infrequent waren.

Bij kinderen met een normale ontwikkeling neemt de frequentie van mazes (of linguïstische niet-vloeiendheden) over het algemeen toe met het toenemen van de linguïstische complexiteit; dit geldt sterker in narratieven dan in conversaties of andere langere uitingvormen. Dezelfde tendens is gevonden voor kinderen met SLI.

German (1987) en MacLachlan & Chapman (1988) vonden dat kinderen met taalstoornissen in narratieven meer 'mazes' produceren dan de controlegroepen. Wagner, Nettelblatt, Sahle'n, & Nilholm (2000) geven aan dat de niet-vloeiendheden die door kinderen met SLI geproduceerd worden op gelijke wijze beïnvloed worden door complexiteit als dat bij kinderen met een normale taalontwikkeling het geval is. Ook zij vonden dat de frequentie van niet-vloeiendheden bij de groep SLI-kinderen hoger is in narraties dan in conversaties. Hierbij moet wel gezegd worden dat de frequentie in het voorkomen van mazes bij kinderen met een normale taalontwikkeling en kinderen met SLI niet altijd vergeleken is bij gelijke uitingslengte in de narratie. In de studie van Thordardottir & Weismer (2002) werd dit wel gedaan. Dit onderzoek betrof 100 kinderen in de leeftijd van 5;5 tot 9;8 waarvan 50 met een normale taalontwikkeling en 50 met SLI. De frequentie in het voorkomen van gevulde pauzes (niet-specifieke inhoud) werd vergeleken met de frequentie in het voorkomen van inhoudsmazes (met betekenisvol linguïstisch materiaal) in de verhalen van schoolgaande kinderen met SLI. Kinderen met SLI kwamen tot significant meer inhoudsmazes en significant minder gevulde pauzes dan de controlegroep kinderen met een normale taalontwikkeling. De studie toonde aan dat de voorspelling dat het aantal niet-vloeiendheden toeneemt naarmate de uitingslengte toeneemt en dat daarom kinderen met SLI meer niet-vloeiendheden produceren dan de op MLU gematchte groep kinderen met een normale taalontwikkeling niet zonder meer kon worden bewaarheid. Alleen wanneer het aantal inhoudsmazes vergeleken werden, klopte de bewering.

Gevulde pauzes kwamen significant minder voor bij de kinderen met SLI; dit geeft aan dat gevulde pauzes door andere factoren worden beïnvloed dan inhoudsmazes. Dit pleit er voor om deze niet-vloeiendheden los van elkaar te analyseren. Gevulde pauzes zouden mogelijk ook ingegeven worden door pragmatische factoren die relatief onafhankelijk functioneren van uitingslengte en vooral een functie hebben om de beurt aan de spreker te houden. Dat dit type niet-vloeiendheid met de leeftijd toeneemt zou dan verklaard kunnen worden uit het feit dat het gebruik van dit type niet-vloeiendheid metalinguïstische vaardigheid vereist.

In dit hoofdstuk werd een weerslag gegeven van de relevante onderzoeksliteratuur op het gebied van vloeiendheid en vertelvaardigheid van kinderen, en in het bijzonder kinderen met een expressieve taalstoornis. In het volgende hoofdstuk wordt het exploratief onderzoek beschreven naar de relatie tussen beide variabelen bij 10 kinderen in de leeftijd van 8-11 jaar. De hoeveelheid genoemde plotelementen wordt vergeleken met de hoeveelheid niet-vloeiende proposities. Een relatie tussen deze waarden in kwantitatieve zin kan zich tonen in de vorm van diverse scenario's. Het meest waarschijnlijke scenario op grond van de natuurlijke loop van de taalontwikkeling is, dat een toename in het aantal verwoorde plotelementen gepaard gaat met een afname van het aantal niet-vloeiendheden. Met andere woorden kinderen die meer plotelementen produceren, spreken vloeiender.

Bij de kinderen met een expressieve taalstoornis zou het kunnen zijn dat zij een toename in het aantal niet-vloeiendheden laten zien bij een toename in het aantal genoemde plotelementen. Dit zou kunnen betekenen dat kinderen met het steeds vollediger verwoorden van de plotstructuur steeds meer moeite krijgen en dat deze moeite zich uit in steeds meer niet-vloeiendheden.

Wanneer een dergelijke relatie gevonden zou worden, zou dit kunnen betekenen dat formuleringsproblemen bij kinderen in deze leeftijdsgroep op het niveau van de conceptualisatie al beginnen en is de interactie tussen story (wat er verteld wordt) en discourse (hoe het verhaal verteld wordt) wellicht groter dan gedacht.

Wanneer een relatie niet gevonden wordt, kan dit betekenen dat kinderen met expressieve taalstoornissen in deze leeftijdsgroep geen problemen hebben met de organisatie van inhoud van wat verteld moet worden, maar dat de problemen zich afspelen op het niveau van het formuleren zelf (syntax). Door dit onderzoek te doen is er dus mogelijk iets meer te zeggen over de bron van het ontstaan van deze niet-vloeiendheden.

Hoofdstuk 3. Onderzoek

3.1 Onderzoeksvraag

In deze scriptie wordt onderzocht of de vloeiendheid waarmee het verhaal van de FROG-story wordt verteld de verwoording van de plotstructuur beïnvloedt en vice versa. De probleemstelling van dit onderzoek was als volgt:

Is er een relatie tussen de vloeiendheid in het vertellen en de vertelvaardigheid dat wil zeggen de vaardigheid in het verwoorden van de plotstructuur bij kinderen (met een dysfatische ontwikkeling) tussen de 8-11 jaar die een verteltaak (FROG-story) uitvoeren?

3.2 Proefpersonen

Bij de selectie van de kinderen zijn de volgende criteria gehanteerd:

- ééntalig zijn, met Nederlands als moedertaal;
- leeftijd tussen de 8;0 en de 11;0 jaar;
- een normale basisschool bezoeken, niet hebben gedoubleerd na groep 3;
- sociaal-economisch uit middenklasse gezinnen;
- zonder motorische of ernstige neurologisch stoornissen of contactstoornissen;
- niet mentaal geretardeerd zijn;
- niet doof of slechthorend zijn (of zijn geweest); geen geschiedenis van chronische oorontsteking (OME).

Voor de groep kinderen met een dysfatische ontwikkeling werd de diagnose ‘dysfatische ontwikkeling’ als criterium toegevoegd. Van de oorspronkelijke groep van 6 kinderen met een dysfatische ontwikkeling werd een kind uit de onderzoeksgroep gehaald, omdat deze bij de navertelling aanzienlijk minder³ uitingen had geproduceerd.

In de periode van mei-juli 2006 werden vijf kinderen, drie meisjes en twee jongens, in de leeftijd van 8-11 jaar met een dysfatische ontwikkeling, gediagnosticeerd door het multidisciplinaire team van de Stichting Dysfatische Ontwikkeling te Amsterdam, onderzocht. Op dat moment waren zij in behandeling of voor onderzoek bij één van de logopedisten van deze stichting.

De kinderen werden gematcht op leeftijd en geslacht met vijf kinderen met een normale taalontwikkeling. Gekozen werd om kinderen te selecteren waarvan één van de werkende ouders (moeder) logopedist is. Dit om ook (lichte) spraak-taalproblemen in de pragmatiek bij deze kinderen uit te kunnen sluiten. Alle kinderen beantwoordden aan de gestelde selectiecriteria.

De geselecteerde kinderen werden vervolgens aan een aantal (taal)tests (zie tabel 1) onderworpen. Dit was nodig om uit te sluiten dat de kinderen andersoortige taalproblemen zouden hebben. Bijvoorbeeld dat ze geen verhaal zouden kunnen vertellen, omdat ze over een te kleine woordenschat beschikken of niet in staat zijn het verhaal te begrijpen. Alle kinderen werden daarom getoetst op mogelijke achterstanden in het begrip en op hun actieve woordenschat (uitsluitingscriteria). De kinderen met een dysfatische ontwikkeling werden zodoende ook getoetst op de ‘zuiverheid’ van hun dysfatische ontwikkeling (dat wil zeggen een dysfatische ontwikkeling zonder comorbiditeit in de vorm van problemen in het begrip). De gekozen tests betreffen daarom vooral receptieve vaardigheden (passieve woordenschat, zinsbegrip en non-verbaal logisch ordenen).

³ dat wil zeggen meer dan de helft ten opzichte van het gemiddelde

Tabel 1. Testbatterij getoetste criteria

Afk	Naam (auteur, jaartal)	Test voor:	Uitgedrukt in
PPVT-III-NI	Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn, 2004)	Passieve woordenschat	Woordbegripsquotiënt (WBQ)
TvK WS-P	Taaltests voor Kinderen Woordenschat-Productietest (Bon & Hoekstra, 1982)	Actieve woordenschat	Standaardscore (SS)
TvK VB	Taaltests voor Kinderen Verzwegen Betekenis (Bon & Hoekstra, 1982)	Zinsbegrip	Standaardscore (SS)
WISC-III- NI	Plaatjes ordenen (Wechsler, 2002)		Score

De Peabody-III-NI ((Dunn & Dunn, 2004) werd gekozen omdat dit de meest recente passieve woordenschattoets is die geschikt is voor deze leeftijdsgroep. De Woordenschat-Productietest van de Taaltests voor Kinderen (Bon & Hoekstra, 1982) is de enige actieve woordenschattoets die beschikbaar is voor deze leeftijdsgroep. De normering is echter tot 10;0 jaar. De test Verzwegen Betekenis van de Taaltests voor Kinderen (Bon & Hoekstra, 1982) sluit begripsproblemen op zinsniveau uit. Deze test is genormeerd voor kinderen tot 10;0 jaar. De taak 'plaatjes ordenen' van de WISC-III-NI (Wechsler, 2002) toont of kinderen in staat zijn volgorde aan te brengen in een losse reeks met plaatjes en dus visueel-temporeel kunnen ordenen. Dit gegeven geeft een indicatie over het begrip van reeksen gebeurtenissen (verhalen). Mogelijke problemen in het verwoorden van temporeel-geordende reeksen (zoals de FROG-story) kunnen hierdoor afgescheiden worden van problemen in het begrip.

De kinderen werden getoetst op de volgende criteria:

- geen taalbegripsachterstand hebben of hebben gehad, met minimaal een gemiddeld niveau wat passieve en actieve woordenschat betreft (Peabody-III-NI, WBQ \geq 90; TvK-WS-P, SS \geq 4.0; TvK-VB, SS \geq 4.0)
- logisch kunnen ordenen (WISC-III-NI) plaatjes ordenen, score \geq 10).

De (taal)testen werd afgenomen in dezelfde sessie als de FROG-story, tenzij - zoals vaak bij de kinderen met een dysfatische ontwikkeling het geval was - de testresultaten al bekend waren uit eerder onderzoek. In dat geval werd vastgesteld of deze niet ouder waren dan één jaar ten opzichte van de onderzoeksdatum van de verteltaak. Het resultaat van het onderdeel van de intelligentietest mocht niet ouder zijn dan twee jaar ten opzichte van de onderzoeksdatum van de verteltaak. Testen waarvan de uitslagen ouder waren dan een jaar (voor de taaltests) of twee jaar (voor het onderdeel van de intelligentietest) werden overgedaan.

De kinderen mochten verder geen ernstige pragmatische problemen hebben. Voor de kinderen met een dysfatische ontwikkeling werd het dossier gecheckt op aanwijzingen voor contact-en/of gedragsstoornissen; dit bleek bij geen van de geselecteerde kinderen het geval. Voor de kinderen met een normale taalontwikkeling werd de ouders gevraagd een vragenlijst (bijlage II) in te vullen. Hoewel hieruit slechts een indruk verkregen kon worden over de pragmatiek, kon hiermee volstaan worden omdat ernstige problemen uitgesloten werden. Bij geen van de kinderen met een normale taalontwikkeling werden (ernstige) afwijkingen geconstateerd op het gebied van de pragmatiek.

Onderstaande tabel geeft de belangrijkste gegevens van de proefpersonen weer.

Tabel.2. Overzicht gegevens totale onderzoeksgroep (N=10) naar leeftijd, sexe en NT/DO

code	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
geslacht	♀	♀	♀	♂	♂	♀	♂	♂	♀	♀
NT / DO	NT	NT	NT	NT	NT	DO	DO	DO	DO	DO
leeftijd	8;1	8;8	9;5	9;7	10;10	9;1	9;5	9;6	10;0	10;9
Gemiddelde leeftijd	9;5									
Gemiddelde leeftijd per groep	9;3					9;8				
Gebruikte afkortingen: NT = Normale taalontwikkeling, DO= Dysfatische ontwikkeling										

De totale onderzoeksgroep (N=10) bestond uit 6 meisjes en 4 jongens, gelijk verdeeld over de twee subgroepen. De gemiddelde leeftijd was 9;5 jaar. De groep kinderen met een normale taalontwikkeling was gemiddeld jonger dan de groep kinderen met een dysfatische ontwikkeling. De spreiding in leeftijd was het grootst onder de kinderen met een normale taalverwerving, namelijk van 8;1–10;10 jaar; de dysfatische kinderen varieerden van 9;1 tot 10;9 jaar.

3.3 Methode

Onderzoekscondities

Onderzoekscondities werden zoveel mogelijk gelijk gehouden. De onderzoeken vonden plaats op een plek met weinig omgevingslawaai en duurden niet langer dan 1 uur. De onderzoekster nam alle tests zelf af. De psychologische subtest werd afgenomen onder supervisie van een GZ-psychologe. De resultaten van de getoetste criteria zijn als bijlage (III) opgenomen.

Procedure

Voorafgaand aan iedere onderzoekssessie werd vastgesteld in welke volgorde de (taal)tests gedaan moesten worden. Het kind en (één van) de ouders werden ontvangen. Het kind werd zoveel mogelijk op zijn gemak gesteld. Waar nodig bleef de ouder in de buurt. Tijdens het onderzoek zaten het kind en de onderzoeker aan een hoek van de tafel, dus niet tegenover elkaar. Elk kind werd kort verteld dat het een aantal boekjes zou bekijken en dat het soms iets zou moeten aanwijzen of soms iets zou moeten vertellen. Om aan de onderzoeker te wennen werd eerst de passieve woordenschattest afgenomen, een taak waarbij het kind alleen iets hoefde aan te wijzen. Vervolgens werden na elkaar afgenomen: de actieve woordenschattaak, de zinsbegripstaak en de taak plaatjes ordenen (zie ook tabel 1). Daarna werd het kind gevraagd de FROG-story te vertellen.

De onderzoeker zat aan de zijkant van de tafel en kon niet recht in het boek kijken. De narratie werd geëliciteerd met behulp van een prentenboek zonder woorden, getiteld: Frog, where are you” (Mayer, 1969). Bij het uitlokken van het verhaal is de procedure van Berman en Slobin (1994), Roelofs (1998b) en Blankenstijn en Scheper (2003) grotendeels gevolgd. De kinderen werd gevraagd het prentenboek eerst door te bladeren en alle plaatjes goed te bekijken. Daarna werd het boek teruggeslagen en werd het kind gevraagd het verhaal te vertellen. Het kind kreeg de volgende instructies:

“Hier is een boek met plaatjes. In het boek staat een verhaal over een jongen (onderzoeker wijst de jongen aan op de voorkant), een hond (aanwijzen) en een kikker (aanwijzen). Eerst moet je alle plaatjes bekijken. Daarna kijk je weer naar alle plaatjes en vertel jij mij het verhaal. Je moet dan doen alsof ik het verhaal niet ken.”

Beïnvloeding door de onderzoeker werd zo minimaal mogelijk gehouden. Alleen wanneer er een bladzijde werd overgeslagen, werd het kind hierop geattendeerd. De onderzoeker reageerde zoveel mogelijk neutraal tijdens het vertellen door te luisteren of te knikken of door “ja” of “oké” te zeggen.

Het kind werd aan het eind van de sessie bedankt voor zijn medewerking en kreeg een kleine attentie.

Dataverzameling en -verwerking

De formulieren bij de diverse tests werden ingevuld en met de ingevulde vragenlijsten geanalyseerd en per kind gescoord.

Opmnames

De eerste verhalen werden opgenomen met behulp van een Mp3 speler van het merk Xiron. Omdat deze stuk ging, moest worden overgeschakeld op een Digitale Voice Recorder (VN-120PC) van het merk Olympus. Alle bestanden werden vervolgens digitaal overgezet op een PC en getranscribeerd vanuit de Media Player (Microsoft Windows).

3.4 Verwerking van het materiaal

Transcriptie en segmentatie

De verhalen van de kinderen zijn woordelijk uitgeschreven volgens de standaardspelling van het Nederlands. De uitingen van de onderzoeker voorafgaand, tijdens of na afloop van het verhaal werden niet bij de analyse betrokken. De orthografische samples werden voorzien van een aantal CHAT-codes (bijlage IV). CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) is één van de drie componenten van het computerprogramma CHILDES (Child Language Data Exchange System, Mac Whinney, 1991). Een onafhankelijke tweede beoordelaar heeft de transcriptie gecontroleerd en gecorrigeerd. Wanneer het oordeel van de tweede beoordelaar en dat van de onderzoekster over een transcriptie niet gelijklopend waren, werd hierover overlegd en een compromis gesloten.

De uitingen van elk kind zijn vervolgens gesegmenteerd in proposities. Een propositie (PROP) wordt gedefinieerd als een grammaticaal gezien bij elkaar horende woordgroep veelal bestaande uit een werkwoord met zijn argumenten. De proposities werden in de getranscribeerde samples van elkaar gescheiden door middel van verticale streepjes. Vanuit semantisch perspectief correspondeert een propositie grofweg met een gebeurtenis. In een complexe zin representeert elke clause (hoofd- of bijzin) een gebeurtenis en werd daarom gezien als een propositie. Voorbeelden:

De jongen was boos op de hond | vanwege het breken van het glas (2 PROP)

Hij probeerde eruit te komen (1 PROP)

Door het aantal proposities te tellen konden de samples vergeleken worden wat betreft productiviteit. Bij het verwoorden van de plotstructuur werd niet geteld hoeveel proposities er voor het verwoorden van een plotelement nodig waren. De maat propositie werd wel gebruikt bij het beoordelen van de vloeiendheid.

Analyses

De samples werden vervolgens onderworpen aan een drietal analyses: de vertelvaardigheid in de vorm van het aantal genoemde plotelementen (PE), de niet-vloeiendheid in de vorm van het aantal inhoudsmazes (IM) en de niet-vloeiendheid in de vorm van het aantal vormmazes (VM).

- Analyse van de vertelvaardigheid (PE)

Om in dit onderzoek vergelijking tussen onderzoeksgroepen mogelijk te maken werd er bij de episodische analyse van de vertelvaardigheid voor gekozen de werkwijze van Roelofs (1998) en Blankenstijn en Scheper (1995, 2003) over te nemen, waarbij 19 planningscomponenten of plotelementen (PE) onderscheiden worden (zie bijlage V).

De wijze van scoren was binair, dat wil zeggen gescoord is of het plotelement wel (1) of niet (0) is verwoord. Plotelementen werden als ‘aanwezig’ gescoord als er aan een aantal eisen was voldaan: (1) expliciet uitgedrukt dat wil zeggen er is sprake van een onderwerp of thematic agent en een werkwoord dat de situatie beschrijft of de handeling uitdrukt, (2) verwoord met een directe link naar het plaatje dat het plotelement laat zien, en (3) het perspectief van het belangrijkste karakter, namelijk de jongen weerspiegeland.

Vrijwel alle plotelementen met impliciete, deiktische verwijzingen naar locaties (bv. daar, daarin, erachter) werden goedgekeurd, mits de uiting direct gekoppeld was aan het voorliggende plaatje. Item 14 werd alleen goedgekeurd als *het hol* in de boom expliciet werd genoemd. Uitingen zoals ‘toen gingen ze in het water kijken’ terwijl ‘achter de boomstronk’ werd bedoeld, werden niet als plotelement gescoord.

- Analyse van de niet-vloeiendheden (NV)

Een veel gebruikte maat in dit verband is het aantal uitingen met mazes ten opzichte van het totaal aantal uitingen (Scott & Windsor, 2000). In deze scriptie is dit geadapteerd tot het aantal proposities met een of meer mazes ten opzichte van het totaal aantal proposities (NV).

De (mate van) vloeiendheid werd vertaald in twee variabelen, te weten: inhoudsmazes en vormmazes. Voor de inhoudsmazes resulteerde dit in variabele (IM): het percentage proposities met een of meer inhoudsmazes ten opzichte van het totaal aantal proposities. Onder inhoudsmazes werden revisies, retrospectieve herhalingen, valse starts en afgebroken uitingen verstaan. Als maat voor de zogenaamde vormmazes werd gehanteerd: het aantal proposities dat een of meer intrapropositionele pauzes bevat ten opzichte van het totaal aantal proposities. Proposities met een of meer prospectieve herhalingen en/of parentheses werden onder dezelfde categorie gescoord.

Niet-vloeiende proposities werden altijd òf onder inhoudsmazes òf onder vormmazes gescoord, nooit onder beiden. Zodoende kon voor het berekenen van het totaal aantal niet-vloeiendheden beide typen niet-vloeiendheden zonder dubbeltelling bij elkaar opgeteld worden. Het analyseschema is bijgevoegd als bijlage VI.

- Statistische analyse

Voor de statistische analyse⁴ zijn twee type toetsen gebruikt. Voor het beantwoorden van de hoofdvraag lag een correlatieanalyse voor de hand. Voor de subvraag werden T-toetsen gebruikt. De analyses werden uitgevoerd met behulp van het statische verwerkingsprogramma SPSS 14.0. In het volgende hoofdstuk zijn de resultaten weergegeven.

⁴ Bij een dergelijke kleine onderzoeksgroep (N=10) is statische analyse uiteraard betrekkelijk van waarde.

Hoofdstuk 4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de analyses weergegeven. Eerst worden de gevonden resultaten weergegeven (4.1). Daarna is er gekeken naar de relatie tussen vertelvaardigheid en de niet-vloeiendheden voor de totale onderzoeksgroep (4.2) en per subgroep (4.3).

4.1 Gevonden resultaten

In tabel 3 staan de percentages verwoorde plotelementen per kind en gemiddeld per groep weergegeven. De groep kinderen met een normale taalontwikkeling noemt gemiddeld 71,6% van de 19 plotelementen; de groep kinderen met een dysfatische ontwikkeling noemt 62,1% van de plotelementen. Het verschil tussen beide groepen komt uit op 9,5%. Dit verschil is niet significant ($t=1,58$, $df=8$, $p=0,15$).

Tabel 3. Gemiddeld aantal plotelementen (PE) per groep (NT/DO) en per kind (code A, B, ...) in percentages (%)

NT/DO	NT					DO				
Gemiddeld aantal plotelementen per groep in percentages (%)	71,6					62,1				
Standaarddeviatie	SD = 2,9					SD = 13,1				
Per kind, code	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Aantal verwoorde plotelementen (PE) per kind in percentages (%)	68,4	73,7	68,4	73,7	73,7	73,7	57,8	42,1	63,2	73,7
Gebruikte afkortingen: NT = Normale taalontwikkeling, DO = Dysfatische ontwikkeling SD = standaarddeviatie										

De gevonden percentages niet-vloeiende proposities zijn weergegeven in tabel 4, 5 en 6. In tabel 4 staat het overzicht van percentages niet-vloeiende proposities per kind en gemiddeld per groep. Hierbij zijn beide typen niet-vloeiendheden (inhoud- en vormmazes) bij elkaar opgeteld. Voor de groep kinderen met een dysfatische ontwikkeling werd een gemiddelde van 40,9 % gevonden tegen een gemiddelde van 30,8 % voor de controlegroep. Het verschil tussen beide groepen (ongeveer 10%) is echter niet significant ($t=1,26$, $df=8$, $p=0,24$).

Tabel 4. Gemiddelde frequentie van het totaal aantal niet-vloeiende proposities (NV) per kind (code A, B, ...) en per groep (NT/DO) in percentages (%)

NT/DO	NT					DO				
Gemiddeld in %	30,8					40,9				
Standaarddeviatie	SD = 10,3					SD = 14,7				
Per kind, code	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Proposities	40	73	39	40	38	44	47	40	49	70
Percentage (%) prop. met inhoudsmazes of vormmazes op het totaal aantal prop. (NV)	27,5	19,2	30,8	47,5	28,9	18,2	48,9	35,0	46,9	55,7
Gebruikte afkortingen: NT = Normale taalontwikkeling, DO = Dysfatische ontwikkeling, Prop = proposities										

De frequentie van het aantal niet-vloeiende proposities van de groep kinderen met een normale taalontwikkeling ligt lager dan dat van de groep kinderen met een dysfatische ontwikkeling. Dit beeld is ook per subtype niet-vloeiendheden te zien. In tabel 5 is te zien dat de kinderen met een dysfatische ontwikkeling gemiddeld 17,9 % proposities met inhoudsmazes gebruiken tegen een gemiddelde van 9,2 % in de controlegroep.

Tabel 5. Gemiddelde frequentie van het aantal niet-vloeiende proposities met inhoudsmazes (IM) per groep (NT/DO) en per kind (code A,B, ...) in percentages (%)

NT/DO	NT					DO				
Gemiddeld in %	9,2					17,9				
code	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Proposities	40	73	39	40	38	44	47	40	49	70
Percentage (%) prop. met inhoudsmazes op het totaal aantal prop. (IM)	10	5,5	10,3	12,5	7,9	9,1	17,0	17,5	24,5	21,4
Gebruikte afkortingen: NT = Normale taalontwikkeling, DO = Dysfatische ontwikkeling, Prop = proposities										

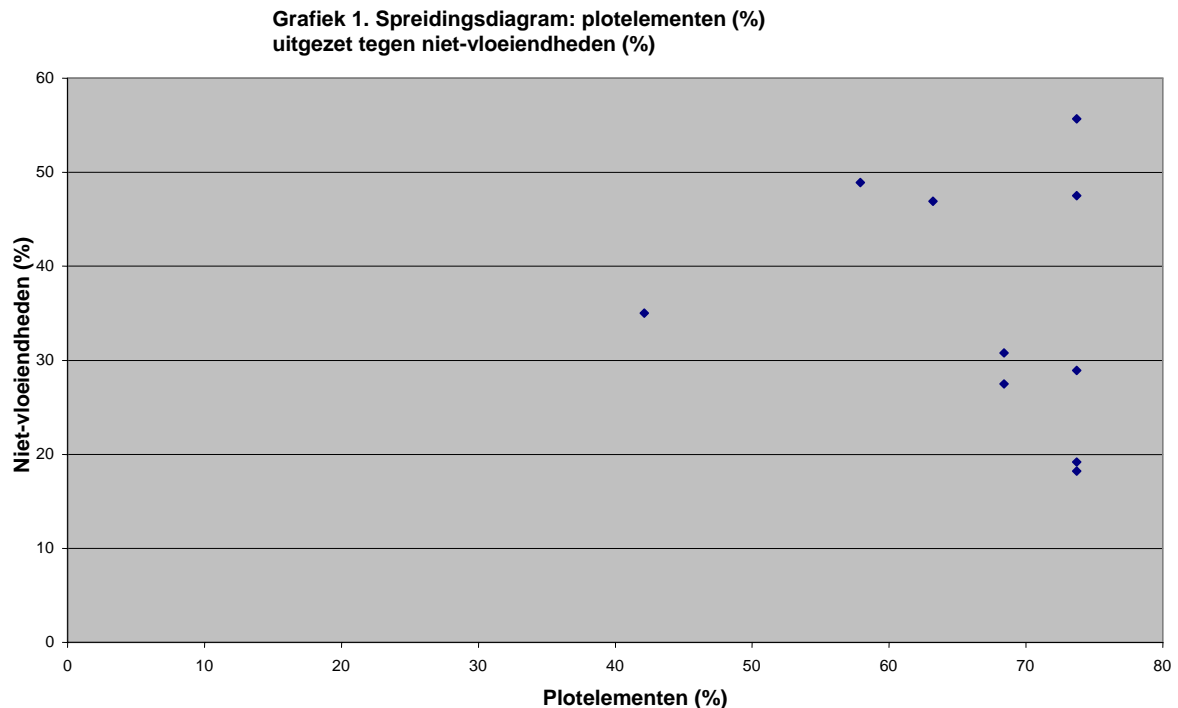
Wat vormmazes betreft zien we in tabel 6 een gemiddelde van 23 % voor de groep kinderen met een dysfatische ontwikkeling tegen een gemiddelde van 21,5 % in de groep.

Tabel 6. Gemiddelde frequentie van het aantal niet-vloeiende proposities met vormmazes (VM) per groep (NT/DO) en per kind (code A, B, ...) in percentages (%)

NT/DO	NT					DO				
Gemiddeld in %	21,5					23,0				
code	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Proposities	40	73	39	40	38	44	47	40	49	70
Percentage (%) prop. met vormmazes op het totaal aantal prop. (VM)	17,5	13,7	20,5	35,0	21,0	9,1	31,9	17,5	22,4	34,3
Gebruikte afkortingen: NT = Normale taalontwikkeling, DO = Dysfatische ontwikkeling, Prop = proposities										

Het verschil tussen de twee typen niet-vloeiendheden is opvallend. De samples van de kinderen met een normale taalontwikkeling bevatten iets minder vormmazes (-1,5%). Het verschil in de frequentie inhoudsmazes echter is 8,7%. Dit is zichtbaar in tabel 5. Kinderen met een dysfatische ontwikkeling vertonen bij het vertellen dus meer mazes dan kinderen met een normale taalontwikkeling, maar het gaat dan vooral om inhoudsmazes. Voor de vormmazes (VM) is dit verschil met een t-waarde van -0,255, df=8 en een p-waarde van 0,805 niet significant. Voor de inhoudsmazes (IM) is dit verschil met een t-waarde van -3,04, df=8 en een p-waarde van 0,016 echter wel significant (p-waarde < 0,05). Kinderen met een dysfatische ontwikkeling maken dus significant meer inhoudsmazes.

4.2 De relatie tussen vertelvaardigheid en niet-vloeiendheden voor de totale onderzoeksgroep
 Wanneer de plotelementen (in %) uitgezet worden tegen het totaal aan niet-vloeiendheden (in %) in een grafiek zoals grafiek 1, is te zien dat er geen sprake is van een verband.



Elk punt in dit diagram representeert twee gevonden waarden van een kind: het percentage genoemde plotelementen (X-as) en het percentage niet-vloeiende proposities (Y-as). Een relatie kan pas worden aangetoond als alle tegen elkaar uitgezette waarden een (lineair) verband vormen. In de getoonde grafiek is de spreiding te groot om te kunnen spreken van een verband.

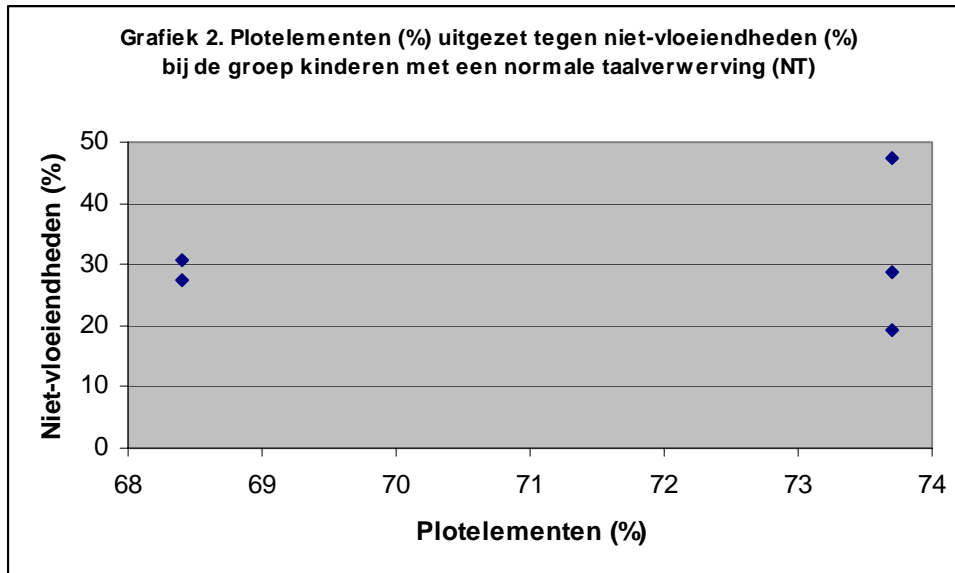
Een correlatie-analyse van deze variabelen (plotelementen en niet-vloeiendheden) geeft hetzelfde beeld. Pearson's Product-moment correlatiecoëfficiënt r (vanaf hier correlatiecoëfficiënt of r genoemd) komt bij deze analyse uit op $-0,18$, bij een p -waarde van $0,61$. Er is dus geen sprake van een verband.

Ook de correlatie-analyses van de verschillende typen niet-vloeiendheden leverden geen aanwijzingen op voor verbanden voor de totale groep. Bij de correlatie-analyse van de plotelementen (PE) versus de inhoudsmazes (IM) werd een correlatiecoëfficiënt van $-0,44$ gevonden bij een p -waarde van $0,19$. Bij de correlatie-analyse van de plotelementen (PE) versus de vormmazes (VM) werd een correlatiecoëfficiënt van $0,04$ gevonden bij een p -waarde van $0,91$.

4.3 De relatie tussen vertelvaardigheid en niet-vloeiendheden per subgroep

de groep kinderen met een normale taalontwikkeling (N=5)

De relatie tussen vertelvaardigheid en niet-vloeiendheden is ook per subgroep bekeken.



Bij kinderen met een normale taalontwikkeling is de correlatiecoëfficiënt 0,14 en de p-waarde 0,82. Grafiek 2 toont hetzelfde beeld. Het aantal plotelementen (in %) op de X-as is hier uitgezet tegen het totaal aantal niet-vloeiende proposities op de Y-as. Er is geen (denkbeeldige) rechte lijn te trekken tussen de verschillende waarden. Er is geen verband tussen de variabelen PE en NV binnen deze subgroep, de controlegroep.

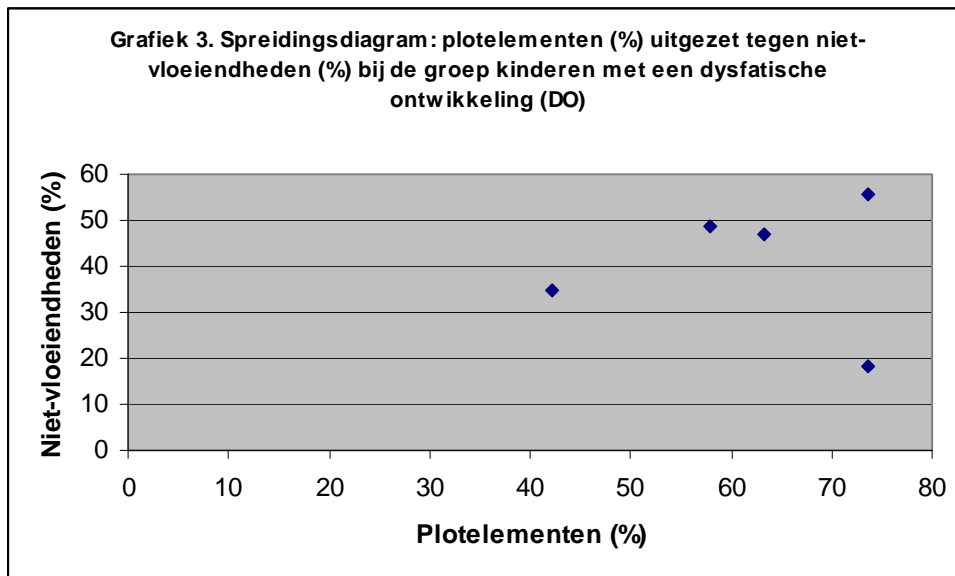
Correlatie-analyses tussen de twee typen niet-vloeiendheden inhoudsmazes (IM) en vormmazes (VM) en de plotelementen (PE) bij de groep kinderen met een normale taalontwikkeling leverden geen aanwijzingen op voor verbanden.

Pearson's (r) kwam bij een vergelijking tussen de plotelementen en de inhoudsmazes uit op -0,31 bij een p-waarde van 0,61. Bij de analyse van de plotelementen versus de vormmazes kwam de correlatiecoëfficiënt uit op 0,29 bij een p-waarde van 0,64.

de groep kinderen met een dysfatische ontwikkeling (N=5)

Bij kinderen met een dysfatische ontwikkeling werd bij vergelijking van vertelvaardigheid (in % plotelementen) en de niet-vloeiendheden (in % niet-vloeiende proposities) een r van -0,001 gevonden en een p-waarde van 0,999. Met een correlatiecoëfficiënt van rond de 0 is er van een lineair verband geen sprake.

Het spreidingsdiagram in grafiek 3 toont ditzelfde. Het aantal plotelementen (in %) op de X-as is hier uitgezet tegen het totaal aantal niet-vloeiende proposities op de Y-as.



Er lijkt weliswaar een (denkbeeldige) rechte lijn te trekken tussen de verschillende waarden, maar het aantal punten op de lijn is te klein om deze vooronderstelling te verantwoorden. Statistisch gezien is er geen verband tussen de variabelen PE en NV bij deze onderzoeksgroep.

Correlatie-analyses tussen de twee typen niet-vloeiendheden inhoudsmazes (IM) en vormmazes (VM) en de plotelementen (PE) bij de groep kinderen met een dysfatische ontwikkeling leverden evenmin aanwijzingen op voor verbanden. De correlatiecoëfficiënt kwam bij een vergelijking tussen de plotelementen en de inhoudsmazes uit op -0,14 bij een p-waarde van 0,82. Bij de analyse van de plotelementen versus de vormmazes kwam de correlatiecoëfficiënt uit op 0,08 bij een p-waarde van 0,90.

Hoofdstuk 5. Conclusies en discussie

Dit onderzoek is een exploratief onderzoek naar de relatie tussen vertelvaardigheid en vloeiendheid in narratieven. Het beoogt antwoord te geven op de vraag of *er een aantoonbare relatie is tussen de vloeiendheid in het vertellen en de vertelvaardigheid (dat wil zeggen de vaardigheid in het verwoorden van de plotstructuur) bij kinderen (met een dysfatische ontwikkeling) tussen de 8-11 jaar, die een verteltaak (FROG-story) uitvoeren*. Dit verband is - voor zover mij bekend - nog nergens expliciet onderzocht.

Als variabele voor de vertelvaardigheid werd gekozen voor het aantal plotelementen. Deze vertegenwoordigen de plotstructuur en worden door veel onderzoekers daarom beschouwd als een maat voor het goed kunnen vertellen van een verhaal. Als maat voor de variabele vloeiendheid werd gekozen voor het aantal niet-vloeiende proposities op het totaal aantal proposities. Een niet-vloeiende propositie bevat een of meer mazes. Deze mazes werden onderscheiden in inhoudsmazes, bestaande uit mazes zoals revisies die direct aan de inhoud gerelateerd zijn, en vormmazes, mazes zoals pauzes en parentheses die niet-specifiek inhoudelijk zijn.

De analyses werden uitgevoerd op de uitgeschreven verhalen van 10 kinderen in de leeftijd van 8-11 jaar. Zij vertelden allen een verhaal naar aanleiding van het boekje 'Frog, where are you' van Mercer Mayer uit 1969. Dit is een prentenboekje zonder tekst dat in 24 tekeningen het verhaal laat zien van een jongen die samen met zijn hond zijn andere huisdier, een kikker, zoekt, nadat deze is ontsnapt. Dit verhaal, ook wel FROG-story genoemd, is een veelgebruikt diagnostisch instrument bij het onderzoek naar narratieve vaardigheden.

De onderzoeksgroep bestond uit zes meisjes en vier jongens. Drie meisjes en twee jongens vormden de controlegroep zonder problemen in de taalontwikkeling, de overige kinderen vormden de onderzoeksgroep met een taalstoornis. De laatste groep heeft een zogenaamde dysfatische ontwikkeling, een stoornis in de taalexpressie die grotendeels overeenkomt met de in de literatuur meer bekende term Specific Language Impairment (SLI). Kinderen met een dysfatische ontwikkeling (DO) begrijpen meer dan ze kunnen zeggen en hebben veelal formuleringsproblemen die resulteren in niet-vloeiende spraak. In de meeste gevallen gaat het niet om stotteren, maar om een hoge(re) frequentie in het aantal normale niet-vloeiendheden.

Bij de statistische analyses werden de variabelen plotelementen (PE) uitgezet tegen de niet-vloeiende proposities (NV), bestaande uit de proposities met een of meer inhoudsmazes (IM) en die met een of meer vormmazes (VM). Uit deze analyses viel op te maken dat er geen verband is tussen het aantal plotelementen en het aantal niet-vloeiendheden. Analyses tussen subgroepen en de twee subtypen niet-vloeiendheden, inhoudsmazes en vormmazes, leverde één significant verband op. Kinderen met een dysfatische ontwikkeling maakten significant meer inhoudsmazes dan de controlegroep.

Binnen de kaders van dit onderzoek is er geen relatie gevonden tussen de vaardigheid in het verwoorden van de plotstructuur en de vloeiendheid, noch binnen de totale onderzoeksgroep, noch binnen de subgroepen.

Dit is in lijn met de gegevens uit de onderzoeksliteratuur op dit terrein, zoals geschetst in paragraaf 2.3. Kinderen met een dysfatische ontwikkeling in de leeftijd van 8-11 jaar noemen inderdaad evenveel plotelementen als controlegroep. Als gekeken wordt naar *wat* ze vertellen, zijn ze dus niet slechter in het navertellen dan de controlegroep.

Net als in het onderzoek van Norbury & Bishop (2003) blijkt ook in dit onderzoek het aantal plotelementen als maat niet sensitief genoeg om kinderen met en kinderen zonder taalstoornis van elkaar te differentiëren. Kinderen met een dysfatische ontwikkeling vertonen bij het vertellen echter wel significant meer inhoudsmazes (dan vormmazes) dan kinderen met een normale taalontwikkeling.

Het feit dat in dit onderzoek het verband tussen vertelvaardigheid en vloeiendheid niet kon worden aangetoond, betekent niet dat het er niet is. Daarvoor is bijvoorbeeld de onderzoeksgroep te klein. Het resultaat kan ook nog gekoppeld zijn aan de gekozen leeftijdsgroep. In het nu volgende beschrijf ik aanbevelingen voor verder en nader onderzoek.

Omdat het hier om een kleine groep gaat, zijn gemiddelden, zeker bij een grote intervariabiliteit (leeftijd, taalniveau, etc.) van beperkte waarde. Het onderzoek zou herhaald moeten worden met grotere groepen. In de resultatensectie wordt weliswaar gesproken over significantie, maar deze is alleen vast te stellen in grotere groepen ($N \geq 20$).

Er zou niet alleen gewerkt moeten worden met grotere onderzoeksgroepen, maar ook met een taak waarbij meer niet-vloeiendheden worden uitgelokt. Kinderen met een dysfatische ontwikkeling ontlenen over het algemeen veel steun bij het spreken aan visueel materiaal. Het beschrijven van het verhaal bij de plaatjes laat hun moeilijkheden bij het vertellen niet in alle heftigheid zien. Het zou goed zijn om de narratie aan te vullen met het laten samenvatten van het verhaal, of het verhaal (meteen of later) te laten verwoorden zonder het boekje erbij te houden.

Kinderen in deze leeftijdsgroep (8-11 jaar) laten geen (opvallende) problemen zien in het noemen van de verhaalelementen. Jongere kinderen hebben waarschijnlijk meer moeilijkheden met het conceptualiseren en organiseren van een verhaal. Wanneer dit onderzoek met jongere kinderen herhaald zou worden, worden hierdoor misschien meer niet-vloeiendheden gezien en is er wellicht toch sprake van een verband.

De onderzoeksgroep is nu vooral gematcht op geslacht en leeftijd. Een vergelijking met een groep, gematcht op MLU-L (gemiddelde zinslengte van de vijf langste uitingen) lijkt een zinvolle aanvulling. Dit wordt onderstreept door de ontdekking in het onderzoek van Thordardottir & Weismer (2002) dat het voorkomen van inhoudsmazes wel gekoppeld is aan uitingenslengte, terwijl het voorkomen van gevulde pauzes dat niet is.

Kwalitatieve analyse van de genoemde plotelementen zou kunnen bijdragen aan het onderscheid tussen de groepen. Zo is mij bijvoorbeeld al screenend opgevallen dat bij de plotelementen 12, 14 en 16 de grootste verschillen te zien zijn. Bij deze items is de precisering van de plaats waar gezocht (locatieven) opvallend vaak impliciet gelaten door de kinderen met een dysfatische ontwikkeling.

Mijn vraag is verder of het aantal plotelementen een geschikte maat is voor het meten van de vertelvaardigheid. Het vertellen van een goed verhaal vraagt van een verteller immers niet alleen dat deze alle plotelementen noemt, maar deze ook van voldoende onderlinge samenhang voorziet. In de literatuur is er veel te doen over de term 'samenhang' en over 'coherentie' en 'cohesie' in het bijzonder. Aanbevelingen zoals van Hickman (1995, 2004) die stelt dat onderzoek naar de coherentie altijd vergezeld zou moeten gaan van onderzoek naar de cohesie (cohesieve middelen), zijn mijns inziens zeer ter harte te nemen.

Wanneer, zoals Tan e.a. (2005) stellen, kinderen met een dysfatische ontwikkeling moeite hebben met het aan elkaar *verbinden* van verhaalelementen, dan zou dát wellicht het speerpunt van onderzoek moeten worden.

De vertelvaardigheid is wellicht meer dan het noemen van plotelementen; er moet ook gekeken worden naar hoe deze met elkaar verbonden worden. Aanvullend onderzoek naar cohesieve middelen (bijvoorbeeld referentie), iteraties en connectieven is sterk aan te bevelen. Het zou goed kunnen dat het verbinden van verhaalelementen (globaal) meer druk op het formuleren uitoefent en dus van invloed is op de mate van vloeiendheid.

De plotelementen dragen de hoofdlijn van het verhaal. Maar het verhaal bevat nog meer verhaalelementen die vatbaarder zijn voor niet vlot verlopende spraak. Berman & Slobin (1994) noemen in hun hoofdstuk 'Filtering and Packaging' een viertal scènes die specifieke moeilijkheden in het formuleren opleveren. Het gaat hen bijvoorbeeld om de zogenaamde HERT-scène.

De reeks plaatjes 13-16 (zie bijlage I, pag. 40-41) laat zien hoe de jongen bovenop een rots klimt (13) en zich vasthoudt aan twee takken (14) die even later het gewei van een hert blijken te zijn (15). Het hert gaat er in galop vandoor met de jongen verstrengeld in het gewei (16).

Deze scène is niet opgenomen als een van de plotelementen in de analyse (zie bijlage V). Wat deze scène zo lastig maakt om te verwoorden, is dat de verteller zich geplaagd ziet voor een aantal keuzes die afhankelijk zijn van het gekozen perspectief (zie ook bijlage VII). Bij de (re)constructie van deze gebeurtenis moet de spreker op minstens vier dimensies beslissingen nemen: selectie van het onderwerp (wie), selectie van de 'loci of control and effect' (wie doet het of met wie gebeurt het; agens/patient), selectie van event view (cause, become, state) en selectie van 'degree of agency'. In de gebeurtenissen rondom het hert zijn alle dimensies aan de orde. Dit is een ingewikkelde scène die veel constructies toelaat.

Kinderen hebben vaak moeite met het kiezen van een vertelstandpunt. Daar komt nog bij dat de keuzes ook zeer afhankelijk zijn van de ontwikkeling van morfosyntactische constructies. Het lijkt er bijvoorbeeld op dat de beschikbaarheid van een medio-passieve vorm in veel talen (niet in het Duits) tot de keuze van een become-view leidt met de jongen als topic. Past participles (Spaans, Engels) vergemakkelijken de state-view.

Zelfcorrecties in de getranscribeerde verhalen laten zien dat kinderen vaak moeite hebben met het kiezen van een perspectief op deze event construal dimensions.

Zelfs sommige volwassenen hebben moeite met het vinden van het juiste perspectief bij een complexe situatie zoals de HERT-scène. Strömquist en Verhoeven (2004) beschouwen deze scène als veeleisend wat betreft 'theory of mind' (je verplaatsen in het perspectief van de luisteraar). Berman en Slobin suggereren dat het verband tussen deze plaatjes misschien wel de meest complexe relatie in de FROG-story is.

Op alle drie gebieden van informatieverwerking moet er een proces van 'backtracking' plaatsvinden: perceptueel, conceptueel en online-productie van verbale output. De verhalenverteller moet net als de jongen teruggaan in gedachten en zijn stappen herleiden. Deze reorganisatie heeft zowel linguïstische als conceptuele consequenties. In het praten over deze plaatjes ondervinden sprekers veel niet-vloeiendheden in de vorm van aarzelingen, pauzes, vele valse starts, herformuleringen, herhalingen, parafrasen en andere type reparaties, meer dan op andere plaatsen in het verhaal. Bijlage VII geeft hetzelfde beeld voor de kinderen in de onderzoeksgroep van deze studie.

En ondanks het feit dat ook hierin geen duidelijk onderscheid te zien is tussen de groep kinderen met een dysfatische ontwikkeling en de controlegroep, levert deze screening misschien toch aanwijzingen dat de inhoud van het verhaal en de vorm waarin het verteld wordt meer met elkaar te maken hebben dan in dit onderzoek bewezen kon worden. Bovenstaande pleit voor aanvullend onderzoek naar perspectivisch gezien complexe scènes.

Ten aanzien van differentiële diagnostiek bij kinderen met expressieve taalstoornissen, is het een belangrijke conclusie dat deze significant meer inhoudsmazes maken dan de controlegroep. Het is naar mijn mening ook zeker de moeite waard de FROG-story als diagnostisch instrument te blijven onderzoeken. Men zou zich dan niet alleen op analyse van de globale structuur moeten richten, maar ook de locale structuren moeten bekijken op cohesieve middelen zoals bijvoorbeeld referentie of de verwoording van complexe, veeleisende scènes. Bovendien zouden ‘mazes’ standaard moeten worden opgenomen in de beschrijvende taxonomie van taalexpressiestoornissen. Dit geeft wellicht ook meer inzicht in hoe deze veroorzaakt worden (bijvoorbeeld door woordvindingsmoeilijkheden of door formuleringsproblemen in de zin van grammaticale encoding (organiseren van lexicale items)).

Omdat er uit dit onderzoek daarvoor aanwijzingen zijn gekomen is het interessant verder te speculeren over de interactie tussen de inhoud van wat verteld moet worden en de vorm waarin dit gebeurt. Niet-vloeiendheden lijken meer samen te hangen met problemen op het niveau van de formulering (grammaticale encoding) dan met problemen op het niveau van het genereren van boodschappen. De vaardigheid in het formuleren zelf (en wat daar voor nodig is) lijkt los te staan van het samenstellen van het idee dat overgebracht moet worden. Met andere woorden, vloeiend spreken lijkt meer gekoppeld aan hoe je iets wilt zeggen dan aan wat je wilt zeggen. Het blijft echter belangrijk om te bedenken dat dit soort speculaties op grond van dit kleinschalige onderzoek nog weinig bodem hebben.

Ten slotte is het goed om te realiseren dat de FROG-story een verhaal is met een aantal karakteristieken die het meetresultaat kunnen beïnvloeden. Clark (2004) benadrukt in dit verband het feit dat het hier gaat om een fictief verhaal dat naverteld wordt en in de derde-persoon. Narratieve vaardigheden betreffen echter meer dan dit type verhalen, namelijk ook het zelf bedenken van een (persoonlijk) verhaal of verslag doen van een feitelijke gebeurtenis. Ook is het belangrijk te onderkennen dat niemand hetzelfde verhaal op dezelfde wijze vertelt. Taal, cultuur, leeftijd, vaardigheid en vertelstijl zijn allemaal medebepalend, maar ook de interpretatie van het verhaal. Kinderen die het verhaal niet goed verwoorden, kunnen uiteraard gehinderd worden door problemen in het beschrijven van het verhaal, maar ook door problemen in de interpretatie ervan. Ook voor volwassenen blijkt de interpretatie niet eenduidig. De afloop is bijvoorbeeld voor meerdere uitleg vatbaar: neemt de jongen zijn eigen kikker mee of een andere?

Een verhaal (story) bepaalt niet hoe het verhaal wordt verteld (discourse). Vertellers kiezen hun woorden, zinnen en retorische middelen niet als de elementen van een vooropgesteld concept. Ze kijken en kiezen uit de diverse potentiële elementen van een verhaal die elementen die ze willen en *kunnen* uitdrukken.

En voor sommige kinderen zijn er – zeker wat de formulering betreft - heel wat zoekacties nodig voor ze ‘een kikker hebben gevonden’.

Bronnen

Baker, A, C. Blankenstijn, C. en M. Roelofs, Pragmatiek (hfdst. 7) In: Gillis, S. & A. Schaerlaekens (red.) (2000) *Kindertaalverwerving*. Een handboek voor het Nederlands. Martinus Nijhoff uitgevers, Groningen.

Bamberg, M.G.W. (1987) *The acquisition of narratives*. Learning to use language. New Babylon Studies in the social sciences, 49. Mouton de Gruyter, Berlin-New York-Amsterdam.

Beesems, M. & P. van de Ree (2007), Dysfatische ontwikkeling In: *Logopedie en Foniatrie* nummer 3, 92-97.

Berman, R.A. & D.I. Slobin (1994) *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey, Hove, UK.

Bishop, D.V.M. The underlying nature of specific language impairment In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 33 (1992), 3-66.

Blankenstijn, C.J.K. & A.R. Scheper (1995) Narratieve vaardigheden bij kinderen met psychische stoornissen. *Bulletin Netwerk Eerste Taalverwerving 1995*, Universiteit van Utrecht.

Blankenstijn, C.J.K. & A.R. Scheper (2003) *Language development in children with psychiatric impairment*. ACLC LOT, Utrecht.

Bon, W. & Hoekstra, J. (1982) *Taaltests voor kinderen*. Lisse, Swets & Zeitlinger.

Boscolo, B., Bernstein Ratner, N. & L. Rescorla (2002). Fluency of school-aged children with a history of specific expressive language impairment: an exploratory study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 11, 41-49.

Chafe, W. (1979) The flow of thought and the flow of language. In: T.Givón (Ed.) *Syntax and semantics, vol. 12: Discourse and syntax* (pp.159-182). New York: Academic Press.

Clark, H.H. (2004) Variations on a Rararian Theme. In: Strömquist, S. & L. Verhoeven, *Relating events in narrative, Volume 2: Typological and contextual perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey London, pag. 458-476.

Dunn, L.M. & L.M. Dunn (2004) *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)-III-NL*; Nederlandse versie door L. Schlichting. Harcourt test Publishers.

Field, J. (2003) *Psycholinguistics. A resource book for students*. Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.

Fletcher, P. & D. Halle (1992) *Specific speech and language disorders in children: correlates, characteristics and outcomes*. Whurr, Londen.

- Fletcher, P. & B. MacWhinney (1995) *The handbook of child language*. Blackwell Publishers, Oxford/Cambridge.
- German, D.J. (1987) Spontaneous language profiles of children with word-finding problems. *Language, speech and hearing services in schools*, 18, 217-230.
- Gillam, R. (ed.) (1998) *Memory and language impairments in children and adults*. Frederick, MD: Aspen.
- Goorhuis, S.M. & A.M. Schaerlaekens (2000) *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. De Tijdstroom, Utrecht.
- Hickmann, M. (1995) Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. In: Fletcher, P. & MacWhinney *The handbook of child language*. Blackwell Publishers, Oxford, UK/Cambridge, Massachusetts, USA.
- Hickmann, M. (2004) Coherence, cohesion, and context. Some comparative perspectives in narrative development. In: Strömqvist, S. & L. Verhoeven (2004) *Relating events in narrative, Volume 2: Typological and contextual perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey London.
- Hieke, A. (1981) A content- processing view of hesitation phenomena. *Language and Speech*, 24, Part 2, 147-160.
- Hudson, J.A. & L.R. Shapiro (1991) From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives. In: McCabe, A. & C. Peterson (eds) (1991) *Developing Narrative Structure*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey. 89-136.
- Janssen, P. (1985) *Gedragstherapie bij stotteren*. Bohn, Scheltema & Holkema, Utrecht/Antwerpen, 10-21.
- Jong, J. de (1999) *Specific language impairment in Dutch: inflectional morphology and argumentstructure* (dissertations in linguistics 28) Groningen.
- Leadholm, B.J. & J.F Miller (1992) *Language sample analysis the Wisconsin guide*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Leonard, L.B. (1998) *Children with specific language impairments*. MIT Press, Cambridge MA.
- Levelt, W.J.M. (1989) *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levelt, W.J.M. (1982) *Zelfcorrecties in het spreekproces*. Mededelingen der Koninklijke Nederlandse Akademie van wetenschappen, afd. Letterkunde. Nieuwe Reeks, deel 45, No. 8. B.V. Noord-Hollandse Uitgevers Maatschappij, Amsterdam, Oxford, New York.
- Liles, B.Z, Duffy, R.J., Merritt, D.D. & S.L. Purcell (1995) Measurement of Narrative Discourse Ability in Children With Language Disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 38, 415-425.

- Loban, W. (1976) *Language development: Kindergarten through grade 12*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- MacLachlan, B. & R. Chapman (1988) Communication breakdowns in normal and language learning-disabled children's conversation and narration. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 2-7.
- MacWhinney, B. (1991) *The Childes Project. Tools for Analyzing Talk*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale New Jersey.
- Mayer, M. (1969) *Frog, where are you?* Dial Press, Dial Books for Young Readers, New York.
- Miller, J.F. & T. Klee (1995) Computational approaches to the analysis of language impairment. In: Fletcher, P. & MacWhinney, *The handbook of child language*. Blackwell Publishers, Oxford, UK/Cambridge, Massachusetts, USA.
- Nelson, N. (1998) *Childhood language disorders in context: Infancy through adolescence* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Njiokiktjien, C. & A. Gobin (1981) *Kinderen met leerstoornissen. Handboek voor het neurologisch onderzoek*. Bunge, Utrecht.
- Njiokiktjien, C. (2004) *Gedragsneurologie van het kind*. Suyi Publicaties, Amsterdam.
- Norbury, C.F. & D.V.M. Bishop (2003) Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, Vol.38, no.3, 287-313.
- Owens, R. E. (1999) *Language Disorders, a Functional Approach to Assessment and Intervention* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Peterson, C. & A. McCabe (1991) Linking children's connective use and narrative macrostructure. In: McCabe, A. & C. Peterson (eds) (1991) *Developing Narrative Structure*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey. pag. 29-53.
- Redmond, S. (2004) Conversational profiles of children with ADHD, SLI, and typical development. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 18 (2), 107-125.
- Reilly, J., Bates, E.A. & V.A. Marchman (1998) Narrative discourse in children with early focal brain injury. *Brain and Language*, 61, 335-375.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. & Wulfeck, B. (2003) "Frog where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229-247.
- Roelofs, M. (1998) "*Hoe bedoel je?*" *De verwerving van pragmatische vaardigheden*. Netherlands Graduate School of Linguistics (LOT), 5, The Hague: Holland Academic Graphics.

Schaerlaekens, A. (2000) De verwerving van het Nederlands: een blauwdruk. (Hoofdstuk 1) In: Gillis, S. & A. Schaerlaekens (red.) *Kindertaalverwerving*. Een handboek voor het Nederlands. Martinus Nijhoff uitgevers, Groningen.

Scott, C. & Windsor, T. (2000) General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 324-339.

Strömquist, S. & L. Verhoeven (2004) *Relating events in narrative, Volume 2: Typological and contextual perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey London.

Tan, X.S.T. (1990) Dysfatische ontwikkeling. In: De Meyere P & Heeylen, L. (eds) *Omtrent Logopedie* 6: 145-66, Herentals, België (Proceedings XI Congres VVL, Vlaamse Vereniging voor Logopedie, Antwerpen).

Tan, X.S.T. (ed.) (2005) *Dysfatische ontwikkeling*. Theorie, diagnostiek, behandeling. Suyi Publicaties, Amsterdam.

Thordardottir, E. & S. Weismer (2002) Content mazes and filled pauses in narrative language samples of children with specific language impairment. *Brain and Cognition*, 48, 587-592.

Trabasso, T. & P.C. Rodkin (1994) Knowledge of goal/plans: A conceptual basis for narrating Frog where are you? In: Berman, R. & D. Slobin (eds.) *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wechsler, D. (2002) Wechsler Intelligence Scale for Children, 3rd edition. Nederlandse versie: WISC-III NL, NIP dienstencentrum, Amsterdam.

Wagner, C. R., Nettelbladt, U., Sahle'n, U. & C. Nilholm, (2000) Conversation versus narration in preschool children with language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35(1), 83-93.

Wijnen, F.N.K. (1992) Niet vloeiende spraak bij kinderen: planningsproblemen op verschillende niveaus. In: *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 1, 23-42.

Bijlagen

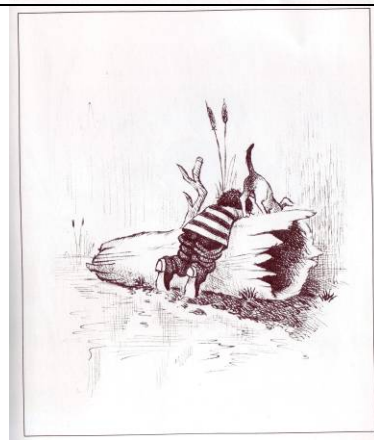
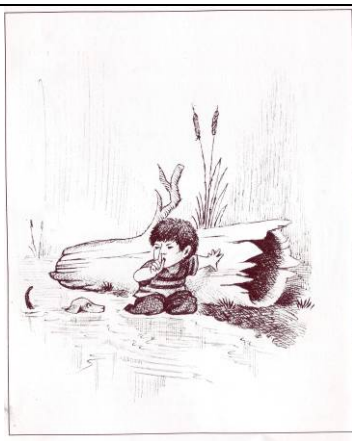
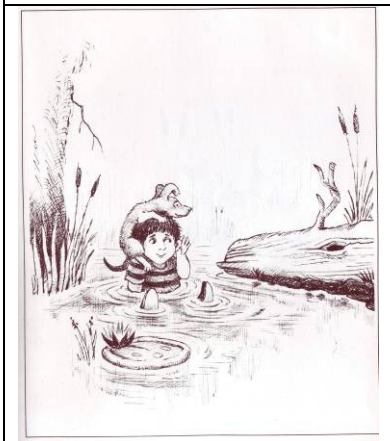
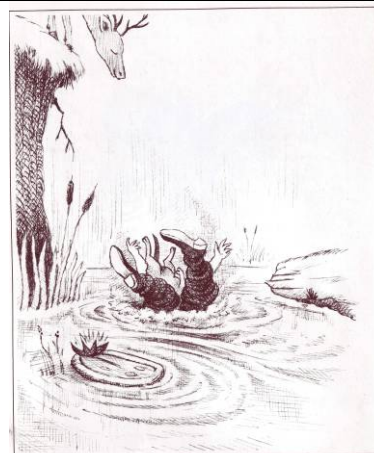
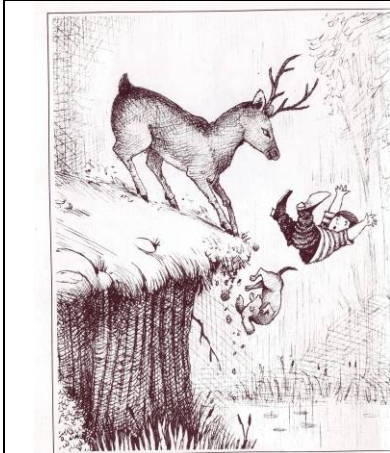
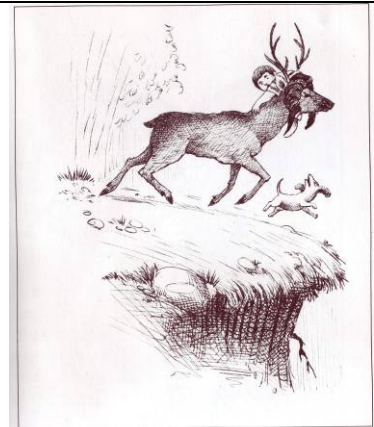
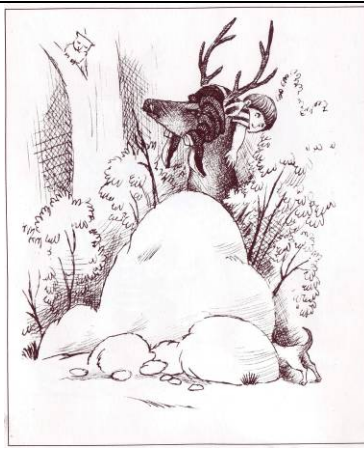
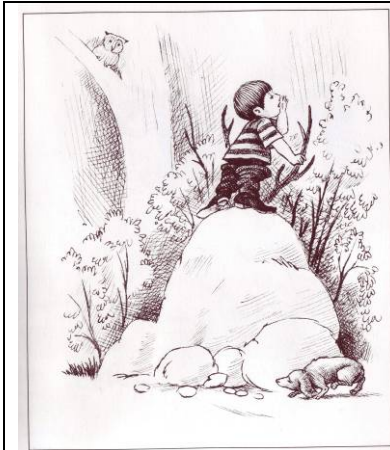
Overzicht bijlagen

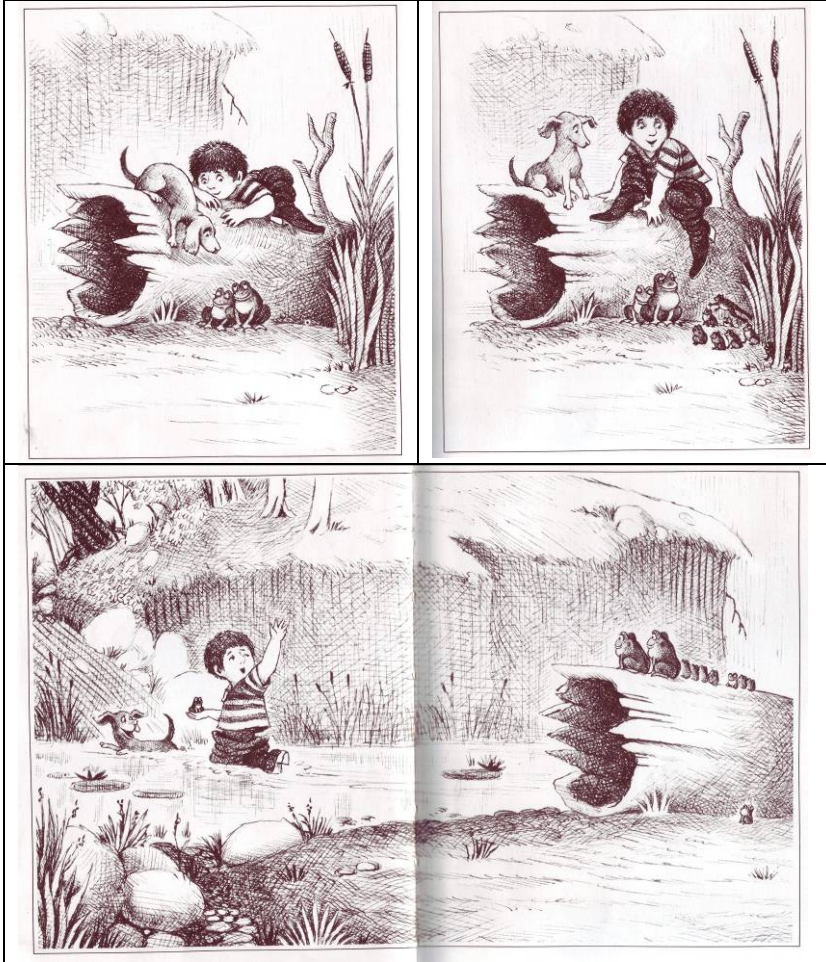
Bijlage I	FROG-story
Bijlage II	Vragenlijst voor ouders van kinderen met een normale taalontwikkeling over taalgebruik, contact en gedrag
Bijlage III	Resultaten van de getoetste criteria
Bijlage IV	Transcriptiesymbolen volgens CHAT (MacWhinney, 1991) en voorbeeldsample
Bijlage V	Analyse van de vertelvaardigheid
Bijlage VI	Analyse van de niet-vloeiendheden
Bijlage VII	Analyse op lokaal niveau

Bijlage 1 FROG-story









Bijlage II Vragenlijst voor ouders van kinderen met een normale taalontwikkeling over taalgebruik, contact en gedrag

1. Heeft u zelf twijfels of zorgen gehad over de spraak-taalontwikkeling van uw kind? ja / nee
Evt. toelichting:
2. Zijn er bij uw kind ooit stoornissen op het gebied van de spraak-taalontwikkeling geconstateerd? ja / nee
Evt. toelichting:
3. Kijkt uw kind u voldoende aan als het u iets vertelt? nooit / soms / vaak
4. Vertelt uw kind spontaan uit zichzelf over iets dat er is gebeurd? nooit / soms / vaak
5. Neemt het kind zelf het initiatief tot een gesprekje dat meer omvat dan één opmerking? nooit / soms / vaak
6. Werkt het kind een gespreksonderwerp goed uit, zodat het niet van de hak op de tak springt? nooit / soms / vaak
7. Vertelt het kind over recente gebeurtenissen? nooit / soms / vaak
8. Vertelt het kind over gebeurtenissen uit een ver verleden? nooit / soms / vaak
9. Vertelt het kind iets over wat hij van plan is te gaan doen? nooit / soms / vaak
10. Loopt het kind vooruit op gebeurtenissen in de toekomst? nooit / soms / vaak
11. Heeft uw kind moeite met het vertellen van een verhaal(tje)? nooit / soms / vaak
12. Kunt u de verhalen van uw kind goed begrijpen? nooit / soms / vaak
13. Maakt het kind grapjes? nooit / soms / vaak
14. Kan uw kind een boodschap goed overbrengen? nooit / soms / vaak
15. Maakt het kind een zelfgekozen gespreksonderwerp echt duidelijk, geeft het voldoende informatie aan de luisteraar? nooit / soms / vaak
16. Houdt het kind rekening met de voorkennis van de luisteraar, door niet te veel impliciet te laten? nooit / soms / vaak
17. Geeft uw kind u voldoende informatie om een gebeurtenis waar u niet bij bent geweest te begrijpen? nooit / soms / vaak
18. Herkent het kind gevoelens van anderen? nooit / soms / vaak
19. Uit het kind eenvoudige gevoelens zoals plezier, verbazing, moeheid, boosheid en nieuwsgierigheid? nooit / soms / vaak
20. Uit het kind complexere gevoelens zoals bijvoorbeeld teleurstelling, minachting, verlegenheid en medelijden? nooit / soms / vaak
21. Informeert het kind naar gevoelens van anderen? nooit / soms / vaak
22. Kan uw kind zich inleven in de gevoelens van een ander? nooit / soms / vaak
23. Zijn er opvallendheden in het spreken van uw kind op school? ja / nee
Evt. toelichting:
24. Zijn er opvallendheden in het contact van uw kind (met de leerkracht of met andere kinderen)? ja / nee
Evt. toelichting:
25. Zijn er opvallendheden in het gedrag van uw kind? ja / nee
Evt. toelichting:
26. Kan uw kind op zijn beurt wachten, zijn behoeftes uitstellen, etc?. nooit / soms / vaak
27. Is uw kind flexibel als er onverwachts iets gebeurt of als iets anders loopt dan gepland? nooit / soms / vaak
28. Zijn er problemen in concentratie, aandacht of geheugen? ja / nee
Evt. toelichting:

Bijlage III Resultaten van de getoetste criteria

code	A♀	B♀	F♀*	C♀	G♂*	H♂*	D♂	I♀*	J♀*	E♂
leeftijd	8;1	8;8	9;1	9;5	9;5	9;6	9;7	10;0	10;9	10;10
test										
Passieve woordenschat Peabody-III-NI										
Woordbegripsquotiënt SD	> 93	>99	87 -0.9	>105	89 -0.7	98	>92	104	99	> 86 < -0.9
Actieve woordenschat TVK- WSP										
Standardscore SD	6.9	>9.0	6.0	>8.8	6.4	5.8	6.8	5.9	8.5	7.1
Zinsbegrip TVK-VB										
Standardscore SD	3.3 -0.9	6.9	6.5	>8.1	4.5 -0.3	>8.1	5.0	6.3	8.1	8.1
Plaatjes ordenen WISC-III-NI										
Score SD	13	11	11	14	09	11	11	09	13	13
* kind met een dysfasische ontwikkeling										
Opmerkingen: 1) Voor de TVK-onderdelen is de normering tot 10;0 jaar 2) Alleen negatieve standaarddeviatiewaarden (SD) zijn vermeld										

Bijlage IV Transcriptiesymbolen volgens CHAT (MacWhinney, 1991) en voorbeeldsample

#	=	relatief korte pauze binnen de uiting
##	=	relatief lange pauze binnen de uiting
xx	=	onverstaanbaar woord of syllabe
xxx	=	onverstaanbare langere segmenten
www	=	ongetranscribeerd materiaal
+...	=	einde afgebroken uiting
+	=	zelfcompletering uiting
+”	=	directe rede
[?]	=	benadering van moeilijk verstaanbare segmenten
<>	=	niet communicatief bedoelde klanken, woorden, valse starts, zelfverbetering en woord(groep)herhaling (marker of mazes)

Voorbeeldsample (kind D)

Hij kijkt ook in het gat van een boom # 'n uilenhol <hol><of zoiets> # |
<o, ja ><hij had ook nog> # die hond had <die wes> de ding van de wespen helemaal
omgegooid # | Toen werden zeker de wespen kwaad |en gingen de hond achterna. # |
<Eh> dan gaat Sander bovenop # <stene> # 'n hele grote berg steen # staan |en roept de naam
van de kikker. # | Dan komt er een hert tevoorschijn |en dan neemt-ie 'm op z'n hoofd. # |
Dan rent-ie er mee weg. # | Dan # <nou ja> # dan laat-ie 'm in een sloot vallen # samen met
de hond. # | Dan vallen ze in een sloot | # alleen dan horen ze # kwaak # <denk ik> # |
En dan zegt Sander “sst”.| # Dan kijken ze aan de achterkant van de boomstam. # |
Dan zien ze twee kikkers <met # een> met kleintjes. # | Dan gaat-ie weer weg met de kleine
kikker. # | Dan is't klaar. # |

Bijlage V Analyse van de vertelvaardigheid

In onderstaande tabel is per kind weergegeven of het betreffende plotelement genoemd werd. De weergave is binair, dat wil zeggen: 0 = niet verwoord; 1= wel verwoord.

Plotelementen (PE)	A♀	B♀	C♀	D♂	E♂	F♀*	G♂*	H♂*	I♀*	J♀*	Totaal groep NT	Totaal Groep DO
	8;1	8;8	9;5	9;7	10;1 0	9;1	9;5	9;6	10;0	10;9		
01.introductie kikker	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5
02.jongen heeft een kikker (bezit)	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	3	3
03.jongen slaapt	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5
04.kikker kruipt uit pot/vertrekt	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	5	4
05.jongen wordt wakker	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	2	3
06.jongen vindt pot	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
07.pot is leeg	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
08.kikker is weg	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	4	5
09.jongen is bedroefd	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	2	2
10.jongen zoekt kikker in de kamer	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	3	3
11.jongen roept kikker uit het raam	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5
12.jongen zoekt kikker buiten	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	5	3
13.jongen zoekt kikker in hol in grond	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	4	5
14.jongen zoekt kikker in hol in boom	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	5	1
15.jongen roept kikker vanaf rots	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	4	3
16.jongen zoekt kikker achter boomstam	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	5	3
17.jongen vindt de kikker/ een (andere) kikker/ de kikker en andere kikker(s)/ de kikker wordt gevonden	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5
18.jongen heeft de kikker weer / heeft weer een (andere) kikker/ * de kikker en andere kikker(s)/ een kikker gaat mee naar huis	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	4	3
19.jongen is blij	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totaal aantal verwoorde plotelementen	13	14	13	14	14	14	11	8	12	14	13,6	11,8
Percentages (19 items)	68,4	73,7	68,4	73,7	73,7	73,7	57,9	42,1	63,2	73,7	71,6	62,1

Bijlage VI Analyse van de niet-vloeiendheden

Aantal niet-vloeiende proposities per type niet-vloeiendheid per kind

(* = DO)

Type niet-vloeiendheid	A♀	B♀	C♀	D♂	E♂	F♀*	G♂*	H♂*	I♀*	J♀*
	8;1	8;8	9;5	9;7	10;10	9;1	9;5	9;6	10;0	10;9
Inhoudsmazes										
- revisies	2	3	3	5	3	4	7	6	11	12
-retrospectieve herhalingen.	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
-valse starts	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
-afgebroken uitingen	1	0	0	0	0	0	0	1	1	2
totaal	4	4	4	5	3	4	8	7	12	15
Vormmazes										
- (gevulde) pauzes	3	6	6	6	4	5	12	7	9	10
-prospectieve herhalingen										
Woord	1 (2)	3 (2)	0	3 (1)	2	(1)	3 (1)	0	0	3
woordgroep	3	1 (1)	1	0 (1)	2		1	0	0	2
-parentheses	0	0	1	5	0	0	(1)	0	2	9 (5)
totaal	7	10	8	14	8	4	15	7	11	24
Totaal aantal niet-vloeiende proposities met inhouds- of vormmazes	11	14	12	19	11	08	23	14	23	39
Opmerkingen:										
1) de getallen tussen haakjes zijn niet-gescoorde niet-vloeiendheden omdat in de betreffende propositie al een andere of soortgelijke niet-vloeiendheid was gescoord.										
2) bevatte de propositie zowel een inhouds- als een vormmaze dan werd de niet-vloeiendheid gescoord als inhoudsmaze.										
Totaal aantal proposities	40	73	39	40	38	44	47	40	49	70
Percentage (%) proposities met inhouds-mazes op het totaal proposities	10	5,5	10,3	12,5	7,9	9,1	17,0	17,5	24,5	21,4
Percentage (%) proposities met vormmazes op het totaal proposities	17,5	13,7	20,5	35,0	21,0	9,1	31,9	17,5	22,4	34,3
Percentage (%) proposities met inhouds-mazes of vormmazes op het totaal proposities	27,5	19,2	30,8	47,5	28,9	18,2	48,9	35,0	46,9	55,7

Bijlage VII Analyse op lokaal niveau

In de zogenaamde HERT-scène zijn de volgende keuzes mogelijk:

Voorbeelden van keuzes:

hert als topic+ causeview -het hert draagt/neemt/tilt de jongen	jongen als topic+ causeview -de jongen wordt door het hert opgepikt
hert als topic+becomeview (jongen geen rol) -en hier gaat het hert rennen	jongen als topic+ becomeview (hert geen rol) -de jongen klom op het hert (viel op, gleed op, kwam tegen, landde op) (active voice) -de jongen is per ongeluk op de hoorns gevallen (active voice) -he got caught by a deer (mediopassive)
hert als topic + stateview -het hert had Bart op de rug	jongen als topic+ stateview -hij hield zich vast aan de hoorns van een hert (active verb) -nu zit hij vast op een hert (past participle) -daar hangt de jongen -de jongen zit op het hert (locative)

Analyse van de HERT-scène per kind

(1= eerste perspectiefpositie, 2= tweede perspectiefpositie, 3= derde perspectiefpositie)

Code * = DO	A♀	B♀	C♀	D♂	E♂	F♀*	G♂*	H♂*	I♀ *	J♀ *
leeftijd	8;1	8;8	9;5	9;7	10;10	9;1	9;5	9;6	10;0	10;9
keuze										
hert als topic+ causeview			1	2	2	2			3	
hert als topic+ becomeview	2	2		1				2	1	1
hert als topic+ stateview							2			
SWITCH?	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
jongen als topic+ causeview										
jongen als topic+ becomeview			2	3	1					
jongen als topic+ stateview	1	1				1	1	1	2	2
Inhouds- of vormmazes	ja	ja	ja	ja	nee	nee	ja	ja	ja	ja

A 8;01

en dan valt ie op een hert – en hier – en hier gaat 't het hert rennen

B 8;08

Toen bleek 't dat ie op een hert zat. He het hert ehm stond op en liet z'n gewei zien.

C 9;05

dan komt een hert en die – neemt de jongen op zijn gewei- en de hond rent snel mee dan vallen ze allebei naar beneden

D 9;07

dan komt 'r een hert tevoorschijn en dan neemt ie 'm op z'n hoofd – dan rent ie er mee weg. dan nou ja dan laat-ie 'm in de sloot vallen, samen met de hond, dan vallen ze in de sloot

E 10;10

toen viel die voorover op een eh hert en dat hert rende ermee weg. Hij(?) was heel erg bang.

F 9;01

opeens zat ie dus op die heuvel en toen kwam een hert – die gooide het hondje en de jongen in een sloot. Ploep. “Hé, hier kunnen kikkertjes zitten”(schiet naar de volgende scène)

G 9;05

en toen kwamen ze – een – hert tegen... en toen ging Bart – Bart het hert had Bart op de rug

H 9;06

en toen had ie – ehm – één van dacht ie dat ie takken vast had alleen had ie een hert vast en toen ging de hert weg

I 10;0 jr

en dan eh valt dat dan kom dan eh gaat zo'n hert naar boven – en die eh en dan zit dat jongetje zo eh op dat gewei van die hert op z'n dat eh op die kop van 't hert en eh dan wordt dan eh rent ie weg om dat jongetje van zich af te krijgen

J 10;09

(ehm en klimt dan klimt dan op een een berg eh om om 'm daar te roepen en te kijken, zeg maar)– en – dan komt er zo'n hert omhoog – want hij zag niet dat het een gewei is van een hert, want die takjes lijken d'r een beetje op – en dan – ehm – zit ie ehm zit op de hoof op 't hoofd van het hhhert (en die rent dan – daarheen)

Alle kinderen wisselen van perspectief; bij 8 van de 10 kinderen gaat dit gepaard met niet-vloeiendheden. Eén kind (F) lijkt de situatie te ontwijken door naar de volgende scène te schieten; een ander (E) komt toch in de problemen door een onduidelijke referentie. Het gaat hierbij om niet-vloeiendheden die niet samenhangen met woordvindingsproblemen rondom (relatief) laag frequente woorden zoals 'hert' of 'gewei')

Dankwoord

Tot slot wil ik graag de volgende personen bedanken:

Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen:
Jacqueline Evers-Vermeul (scriptiebegeleider)
Frank Wijnen (scriptiebegeleider)
Hugo Quené
Frank Drijkoningen.

De kinderen en hun ouders die hun medewerking verleenden aan dit onderzoek

Grace Postma (studiemaatje), Monique Velthuyse, Josje Olgers (transcriptie), Gerti Rijpma.

Betrokken collega's van de Marnix Academie en Johan Spronk, Bram Hoogendoorn, Ulla van Willigen (stagiaire logopedie in 2006), Piet Keus (oud-directeur), het huidige College van Bestuur en betrokken (deeltijd)studenten.

Φ Stichting Dysphatische Ontwikkeling, teamleden Ank Verschoor, Maria Beesems, Judith Woertman, Charles Njiokiktjien, Karen Lagendijk, Xavier Tan (†), Clément Hengst (†) en het bestuur van de Stichting Dysphatische Ontwikkeling. Jettie Buma en Jerry Roost- van Steen.

Mijn ouders Irene van der Steege en Herco van de Ree, familie en schoonfamilie, waaronder met name Willy Kleijne (redactie), Annemarie Mebius en Gerard Wolters, Frederiek van de Ree en Jan Veerman, Froukje Mebius en Ko van de Ree (logo).

Andere betrokken vrienden en kennissen...

en uiteraard Roos.

