



Debbie de Jong & Anja Koevoet
Begeleidsters: Ellen Burger en Hermine Stumpel
Maart 2006

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Inleiding	2
H.1 Taalontwikkelingsstoornissen	3
1.1 Morfosyntactische symptomen bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis	3
1.1.1 <i>Specifieke taalontwikkelingsstoornissen (SLI) – definitie en afbakening –</i>	3
1.1.2 <i>Morfosyntactische symptomen bij SLI kinderen</i>	5
1.1.3 <i>Morfosyntactische symptomen bij Nederlandstalige SLI kinderen</i>	6
1.2 Een theorie waarmee omissies bij SLI kinderen kunnen worden verklaard	8
1.2.1 <i>Het spraakproductiemodel van Levelt</i>	9
1.2.1.1 <i>De conceptualisator</i>	10
1.2.1.2 <i>De formulator</i>	10
1.2.1.3 <i>De articulator</i>	11
1.2.2 <i>De plaats en het ontstaan van de morfosyntactische symptomen bij SLI kinderen in het model van Levelt</i>	11
1.2.3 <i>De adaptatietheorie van Kolk en Heeschen</i>	12
1.2.3.1 <i>Capaciteitsbenadering en vertragingshypothese</i>	12
1.2.3.2 <i>Adaptatietheorie</i>	13
1.2.4 <i>De adaptatietheorie, het model van Levelt en morfosyntactische symptomen bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis</i>	13
1.3 Andere theorieën waarmee omissies bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis verklaard kunnen worden	15
1.3.1 <i>Verklaringen voor SLI symptomen buiten het taalsysteem</i>	15
1.3.2 <i>Verklaringen voor SLI symptomen binnen het taalsysteem</i>	16
1.3.2.1 <i>Surface hypothesis</i>	16
1.3.2.2 <i>Sparse morphology hypothesis</i>	17
1.3.2.3 <i>Missing feature hypothesis</i>	18
1.3.2.4 <i>Grammatical agreement deficit hypothesis</i>	19
1.3.2.5 <i>Extended optional infinitive hypothesis</i>	19
1.3.3 <i>Samenvatting en conclusie</i>	20
H.2 Het behandelprogramma ‘Zeg het maar helemaal’	22
2.1 Achtergrond, uitgangspunt en doelstelling van het programma	22
2.1.1 <i>Achtergrond</i>	22
2.1.2 <i>Uitgangspunt</i>	23
2.1.3 <i>Doelstelling</i>	23
2.2 Doelgroep van ‘Zeg het maar helemaal’	24
2.3 Therapeut	24
2.4 Methodiek van het programma	25
2.5 Opbouw	26
2.6 Technieken bij het programma ‘Zeg het maar helemaal’	28
2.6.1 <i>Operante conditioneringstechnieken</i>	28
2.6.2 <i>Feedback</i>	29
2.6.3 <i>De codes A, B en IT</i>	30
2.6.4 <i>Afbreekregels</i>	31

H.3	Het onderzoek	32
3.1	Totstandkoming van het onderzoek	32
3.2	Onderzoeksvragen	33
3.3	Onderzoeksopzet	34
	3.3.1 <i>Selectie van de proefpersonen</i>	35
	3.3.2 <i>Uitvoering van de behandelsessies</i>	36
	3.3.3 <i>Effectmeting</i>	36
3.4	Gegevensverzameling	37
	3.4.1 <i>De samples</i>	37
	3.4.1.1 <i>Opname van de samples</i>	37
	3.4.1.2 <i>Transcriptie van de samples</i>	38
	3.4.1.3 <i>Segmentatie van de uitingen</i>	38
	3.4.1.4 <i>Parafrasering van de uitingen</i>	38
	3.4.1.5 <i>Markering van de uitingen</i>	39
	3.4.1.6 <i>Selectie van uitingen uit het sample ten bate van de uitwerking van 100 uitingen</i>	41
	3.4.1.7 <i>Berekening van het percentage omissies</i>	43
	3.4.2 <i>De sessies</i>	44
3.5	Proefpersonen	45
	3.5.1 <i>Achtergrondgegevens van de proefpersonen</i>	45
	3.5.2 <i>Samples van de proefpersonen</i>	48
3.6	Aanpassingen en fouten in de uitvoering van de sessies	49
	3.6.1 <i>Aanpassingen</i>	49
	3.6.2 <i>Fouten</i>	50
3.7	Evaluatiemethode	52
	3.7.1 <i>Evaluatie van de praktische hanteerbaarheid en de aantrekkelijkheid van 'Zeg het maar helemaal'</i>	52
	3.7.2 <i>Evaluatie van de invloed van het programma op de taal van de proefpersonen</i>	53
H.4	Onderzoeksbevindingen	57
4.1	Bevindingen ten aanzien van de praktische hanteerbaarheid en aantrekkelijkheid van het programma	57
	4.1.1 <i>De gebruiksvriendelijkheid van de handleiding</i>	57
	4.1.2 <i>De logica van de inhoud van de oefeningen en de opbouw van de leerstof</i>	58
	4.1.3 <i>De begrijpelijkheid en hanteerbaarheid van de technieken</i>	62
	4.1.4 <i>De bruikbaarheid van het materiaal van 'Zeg het maar helemaal'</i>	64
	4.1.5 <i>De mogelijkheid tot inkorting van de tijdsduur van de sessies</i>	65
	4.1.6 <i>De aantrekkelijkheid van het programma voor de proefpersonen</i>	66
	4.1.6.1 <i>De oefeningen</i>	66
	4.1.6.2 <i>Het materiaal en de technieken</i>	68
4.2	Bevindingen ten aanzien van de invloed van 'Zeg het maar helemaal' op de taal van de proefpersonen	69
	4.2.1 <i>De prestaties van de proefpersonen op de verschillende soorten oefeningen</i>	70
	4.2.1.1 <i>De nazegoefeningen</i>	70
	4.2.1.2 <i>De aanvuloefeningen</i>	73
	4.2.1.3 <i>Zinnen maken met behulp van kaartjes</i>	74
	4.2.1.4 <i>Zinnen maken naar aanleiding van een plaatje</i>	77
	4.2.1.5 <i>De overige oefeningen</i>	79
	4.2.2 <i>Het percentage en het type omissies in de spontane taal van de proefpersonen</i>	79
	4.2.2.1 <i>De verandering in het percentage omissies</i>	79
	4.2.2.2 <i>De verandering in het type omissies</i>	82
	4.2.2.3 <i>Conclusie</i>	84

H.5	Conclusie, aanbevelingen en discussie	85
5.1	Conclusie	85
5.1.1	<i>De praktische bruikbaarheid van het programma 'Zeg het maar helemaal' en de aantrekkelijkheid voor de proefpersonen</i>	85
5.1.2	<i>De invloed van 'Zeg het maar helemaal' op de taal van de proefpersonen</i>	87
5.1.2.1	<i>Leereffect op de verschillende oefeningen</i>	88
5.1.2.2	<i>Verandering in het percentage en het type omissies</i>	89
5.1.3	<i>Slotconclusie</i>	89
5.2	Aanbevelingen voor (aangepast) gebruik van 'Zeg het maar helemaal'	90
5.3	Discussie	93
5.4	Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek	95

Literatuurlijst	96
------------------------	-----------

Bijlagen

A	T1-meting Kind 1 (Reconstructie, Percentage omissies, Type omissies)
B	T1-meting Kind 2 (Reconstructie, Percentage omissies, Type omissies)
C	T2-meting Kind 1 (Reconstructie, Percentage omissies, Type omissies)
D	T2-meting Kind 2 (Reconstructie, Percentage omissies, Type omissies)
E	Voorbeeld van een uitgewerkte behandelsessie
F	Aanpassingen in de sessies
G	Fouten in de sessies
H	Uitwerking reacties van de proefpersonen
I	Uitwerking oefening 'zinnen maken met behulp van kaartjes'

VOORWOORD

Vóór u ligt het onderzoeksverslag dat is geschreven naar aanleiding van een evaluatie van het logopedische behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal' (Braam-Voeten, 2000).

Aanleiding voor dit onderzoek was een voorstel van uitgeverij Swets Test Publishers om effectonderzoek te doen naar 'Zeg het maar helemaal'. In de beperkte tijd die beschikbaar was voor het onderzoek, kon echter niet een grootschalige effectstudie worden uitgevoerd. Daarom hebben we besloten ons te beperken tot twee gevalsstudies, waarin de behandeling van twee kinderen, met slechts een deel van het programma, zou worden beschreven. Een SO-school voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen was bereid om medewerking te verlenen aan het onderzoek. Door de logopedisten van deze school werden kinderen geselecteerd die in aanmerking kwamen voor deelname aan het onderzoek. Ook stelde de school een aantal ruimtes beschikbaar waar wij de proefpersonen konden behandelen. Vanwege onbekendheid met en ontevredenheid over het behandelprogramma, stelden de logopedisten van deze school de vraag of ook de praktische hanteerbaarheid van 'Zeg het maar helemaal' zou kunnen worden geëvalueerd. Zo werd, naast het meten van vooruitgang, ook het evalueren van de gebruiksvriendelijkheid en de aantrekkelijkheid van het programma een belangrijk doel van het onderzoek.

In dit voorwoord mogen twee namen niet ontbreken. De namen van onze begeleidsters, die we heel hartelijk willen bedanken voor hun advies en hulp bij dit afstudeerproject. Beiden bedankt voor het vele leeswerk en voor de bereidheid om jullie kennis aan ons over te dragen.

Hermine Stumpel:

Bedankt voor je peptalks, je eeuwige optimisme,
je oog voor ongekende mogelijkheden en je praktische ondersteuning.

Ellen Burger:

Bedankt voor je geduld, je humoristische insteek
en je steeds weer terugkerende stimulans tot het maken van eigen keuzes.

Wij verwachten dat dit onderzoeksverslag de lezer meer duidelijkheid zal verschaffen wat betreft de werkwijze en theoretische basis van het programma 'Zeg het maar helemaal'. We geloven dat onze bevindingen van nut zullen zijn bij het maken van een weloverwogen keuze voor het al dan niet aanschaffen van het programma. En we hopen dat onze adviezen voor aangepast gebruik van 'Zeg het maar helemaal', daadwerkelijk een prettigere en effectievere manier van behandelen tot gevolg zullen hebben.

Debbie de Jong & Anja Koevoet
Maart 2006

INLEIDING

Dit onderzoeksverslag geeft een beschrijving van de verrichte evaluatie van het logopedische interventieprogramma 'Zeg het maar helemaal' (Braam-Voeten, 2000). Aan de hand van een tweetal gevalsstudies is het programma beoordeeld op de gebruiksvriendelijkheid voor de therapeut en de aantrekkelijkheid voor de doelgroep. Daarnaast werd onderzocht of er sprake was van een leereffect op de oefeningen en vooruitgang in de spontane taal van de proefpersonen. De antwoorden op de onderzoeksvragen zijn onderbouwd met behulp van eigen onderzoeksbevindingen en gegevens uit de literatuur.

Wanneer een behandelprogramma wordt geëvalueerd, is het belangrijk om vooraf een goed beeld te hebben van de symptomen van de doelgroep. Hoofdstuk 1 zoomt daarom allereerst in op de problematiek van de doelgroep van 'Zeg het maar helemaal': (Nederlandstalige) kinderen met SLI (Specific Language Impairment). In hoofdstuk 1 wordt aangetoond dat het symptoom waar 'Zeg het maar helemaal' zich op richt (omissies van woorden) slechts één van de vele symptomen van SLI is en voor het Nederlands alleen door Braam-Voeten zelf (1997) als kernsymptoom wordt genoemd. In het vervolg van het eerste hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de theorie die Braam-Voeten als basis heeft genomen bij de ontwikkeling van het behandelprogramma: de adaptatietheorie van Kolk en Heeschen (1990; 1992). Deze theorie voor afasiepatiënten heeft zij toegepast op kinderen met een taalontwikkelingsstoornis, om op die manier het weglaten van woorden in de spontane taal te verklaren. Door middel van een literatuurstudie werd onderzocht of er nog andere verklaringen voor SLI symptomen zijn die zich richten op omissies van woorden en of deze verklaringen aansluiten bij de theorie van Braam-Voeten. Er bleek een klein aantal hypothesen te zijn die zich (deels) richten op het ontstaan van omissies van woorden. Ook bestaan er een aantal hypothesen die in hun verklaring van SLI symptomen overeenkomsten vertonen met de theorie die Braam-Voeten hanteert.

In het tweede hoofdstuk wordt, aan de hand van informatie uit de handleiding van het programma en het bijbehorende proefschrift, een uitgebreide beschrijving gegeven van 'Zeg het maar helemaal'. Een aantal zaken worden op grond van de ervaringen van de onderzoekers en met behulp van de literatuur extra toegelicht en soms van kritische kanttekeningen voorzien. Zo vragen de onderzoekers zich af of de beschreven technieken wel zijn te combineren en worden vraagtekens gezet bij de gedachtegang achter de methodiek waar Braam-Voeten voor heeft gekozen, omdat deze niet overeenkomt met de gangbare opvattingen over taalontwikkeling.

In hoofdstuk 3 wordt uitgelegd hoe het onderzoek naar het behandelprogramma in zijn werk is gegaan. Beschreven worden allereerst de totstandkoming van het onderzoek, de onderzoeksvragen en de opbouw van het onderzoek. In de daaropvolgende paragraaf is o.a. te lezen hoe de samples van de proefpersonen werden verwerkt en geanalyseerd. Daarna volgt een beschrijving van de (taalsamples van de) proefpersonen en komen de fouten en aanpassingen aan bod, die zijn gemaakt gedurende het onderzoek. In de laatste paragraaf van hoofdstuk 3 is te lezen welke evaluatiemethodes zijn gebruikt.

In hoofdstuk 4 zijn de antwoorden te vinden op de in hoofdstuk 3 vermelde onderzoeksvragen. De diverse observaties en vastgelegde gegevens op basis waarvan het programma is geëvalueerd, komen uitgebreid aan bod. Er wordt aandacht besteed aan de gebruiksvriendelijkheid van het programma voor behandelaar en kind, aan de vraag of er een leereffect is te zien op de verschillende oefeningen en of er verbetering is opgetreden in de spontane taal van de proefpersonen. In de paragrafen van dit vierde hoofdstuk worden al enkele deelconclusies getrokken. Bij het lezen van de resultaten moet men zich ervan bewust zijn, dat deze op 15 sessies van 'Zeg het maar helemaal' zijn gebaseerd, een kwart van het programma. Daarnaast dient de lezer zich te realiseren dat de beschreven ervaringen gebaseerd zijn op de behandelingen van slechts twee kinderen.

De eindconclusie wordt gegeven in het vijfde en laatste hoofdstuk. In aansluiting op deze conclusie worden aanbevelingen gedaan voor (aangepast) gebruik van het programma, gevolgd door een korte discussie en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek.

1. TAALONTWIKKELINGSSTOORNISSEN

Braam-Voeten baseert het behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal' op een theorie over de oorzaak van morfosyntactische problemen bij kinderen met specifieke taalontwikkelingsstoornissen. Ze heeft daarvoor een reeds bestaande hypothese gebruikt, die nog niet eerder op deze doelgroep was toegepast. In dit hoofdstuk wordt beschreven wat wordt verstaan onder de term 'specifieke taalontwikkelingsstoornis' en welke problemen zich voordoen in de morfosyntaxis van kinderen met deze stoornis. Tevens wordt de theorie toegelicht, die een verklaring probeert te geven voor het ontstaan van 'omissies' in de taal van SLI kinderen. Daarna wordt nagegaan of andere theorieën die een verklaring geven voor de oorzaak van morfosyntactische problemen bij kinderen met SLI, zich óók richten op omissies, en in hoeverre deze verklaringen aansluiten bij de theorie van Braam-Voeten.

1.1 Morfosyntactische symptomen bij kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis

1.1.1 Specifieke taalontwikkelingsstoornissen (SLI) - definitie en afbakening

Het behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal' richt zich op kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis, die moeilijkheden hebben met de morfologie en de syntaxis.

Om beter zicht te krijgen op de doelgroep van het programma, werd de volgende vraag geformuleerd: Wat wordt verstaan onder een specifieke taalontwikkelingsstoornis en waardoor wordt de groep kinderen met deze stoornis gekenmerkt?

Om een antwoord te kunnen formuleren op deze vragen is een literatuurstudie verricht naar kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis. In een review van De Jong (1997) worden drie in de literatuur gehanteerde termen aangehaald, die gebruikt worden voor deze groep kinderen: in de Nederlandstalige literatuur wordt zo'n stoornis '(specifieke) taalontwikkelingsstoornis' of 'primaire taalstoornis' genoemd, en in de Engelstalige literatuur is de term *specific language impairment* (SLI) gebruikelijk.

De Jong (1997) definieert deze groep zelf als volgt: 'kinderen met een taalachterstand die niet gemakkelijk wordt ingelopen en die bestaat zonder duidelijk aanwijsbare oorzaak'. In zijn overzichts-artikel komt ook aan de orde hoe Stark en Tallal de stoornis SLI in 1981 hebben gedefinieerd en hoe zij de groep van SLI kinderen hebben afgebakend. De Jong vermeldt dat de term *specific language impairment* (SLI) door Stark en Tallal gebruikt wordt voor kinderen die een taalstoornis hebben die niet aantoonbaar het gevolg is van een andere stoornis, bijvoorbeeld van een stoornis op het gebied van de intelligentie, het gehoor of de neurologie. Ook een taalstoornis als gevolg van sociaal-emotionele problemen, gedragsproblemen of ernstige verwaarlozing wordt door Stark en Tallal niet als een primaire taalstoornis beschouwd. De Jong geeft aan dat er volgens de definitie van Stark en Tallal bovendien geen sprake mag zijn van een louter anatomisch defect van de spraakorganen.

Uitsluitingscriteria volgens Stark en Tallal (1981)

1. Slechthorendheid of langdurige en terugkerende otitis media
2. Emotionele en gedragsproblemen die speciale behandeling vragen
3. Een intelligentiequotiënt (IQ) lager dan 85 PIQ op WISC en/of WPPSI
4. Neurologisch lijden
5. Duidelijke motorische en sensorische spraakstoornissen
6. Na het zevende jaar een leesleeftijd van meer dan 6 maanden onder de taalleeftijd

Figuur 1.

Naast Stark en Tallal's definitie van SLI bespreekt De Jong ook de 'uitsluitingscriteria' die Stark en Tallal in 1981 hebben opgesteld (zie figuur 1). Hij schrijft dat, wanneer gebruik wordt gemaakt van deze criteria, bepaald kan worden welke kinderen niet binnen de groep van SLI kinderen vallen. Zij vormen een restgroep, omdat er bij hen één of meer mogelijke oorzaken van de taalachterstand kunnen worden aangewezen, en zij volgens de criteria van Stark en Tallal dus geen SLI hebben (De Jong, 1997).

De Jong (1997) merkt op, dat er geen *insluitingscriteria* bestaan die aangeven wat de gemeenschappelijke kenmerken zijn van SLI kinderen. In de definitie van Stark en Tallal wordt wel beweerd dat alle SLI kinderen een taalachterstand hebben, maar de aard van de taalachterstand komt volgens De Jong niet naar voren, terwijl die wel heel divers kan zijn. De taalproblemen van SLI kinderen kunnen zich namelijk voordoen in de fonologie, morfologie, syntaxis, semantiek en pragmatiek. De Jong geeft aan dat, hoewel er bepaalde kernsymptomen zijn, ieder taalgestoord kind toch weer een andere combinatie van symptomen heeft.

In een artikel over de morfologie en de syntaxis bij kinderen met SLI, gaat Reed (2005) er echter van uit dat vrijwel alle kinderen met een taalontwikkelingsstoornis problemen hebben met het morfo-syntactische aspect van de taal. Tekorten in de syntactische en morfologische vaardigheden zijn volgens haar bijna 'klassieke' kenmerken voor SLI. Reed haalt ook Lahey aan, die in 1988 schreef: "Het veruit meest opmerkelijke kenmerk van deze groep kinderen, een kenmerk dat zij allen delen, is een late en langzame ontwikkeling van de taalvorm, met een relatief betere ontwikkeling van taalinhoud en taalgebruik." Deze omschrijving biedt dus wél informatie over de aard van de taalachterstand van kinderen met SLI en geeft wél een gemeenschappelijk kenmerk van deze groep.

De vraag was:

Wat wordt verstaan onder een specifieke taalontwikkelingsstoornis en waardoor wordt de groep kinderen met deze stoornis gekenmerkt?

Uit de in deze paragraaf aangehaalde literatuur kan het volgende geconcludeerd worden:

Een specifieke taalontwikkelingsstoornis is een taalachterstand die geen duidelijk aanwijsbare oorzaak heeft. De groep kinderen met deze stoornis wordt vooral gekenmerkt door het feit dat hun taalachterstand niet door een ander probleem verklaard kan worden. Het meest opvallende kenmerk, waaraan geen enkel SLI kind lijkt te ontsnappen, is de problematiek met betrekking tot de morfosyntaxis. Uit de eerder beschreven definities komt niet duidelijk naar voren wat kinderen met een primaire taalstoornis verder nog gemeenschappelijk hebben. De taalproblemen lopen sterk uiteen, waardoor kinderen met SLI een heterogene groep vormen.

1.1.2 Morfosyntactische symptomen bij SLI kinderen

Zoals blijkt uit de voorgaande paragraaf, vormen kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis een heterogene groep; hun symptomen lopen sterk uiteen. Toch kan er wel iets gezegd worden over de verschillende symptomen die terug te vinden zijn in de taal van taalgestoorde kinderen. De taalproblemen van SLI kinderen kunnen zich voordoen in de fonologie, morfologie, syntaxis, semantiek en pragmatiek. Omdat 'Zeg het maar helemaal' is gericht op de morfosyntaxis, wordt in dit onderzoeksverslag uitsluitend ingegaan op morfosyntactische problemen. De vraag luidt daarom als volgt: Welke morfosyntactische symptomen komen naar voren in de taal van SLI kinderen?

Eén van de auteurs die aandacht besteedt aan de morfosyntactische problemen bij SLI kinderen, is Reed (2005). Zij stelt in een overzichtsartikel, dat op een leeftijd van ongeveer 3 jaar doorgaans voor het eerst aanwijzingen voor morfosyntactische problemen worden ontdekt. De gemiddelde zinslengte, de complexiteit van de zinnen en het gebruik van morfologische markeringszouden op die leeftijd namelijk moeten stijgen, terwijl dat volgens Reed bij SLI kinderen niet het geval is.

Naar aanleiding van een door haar uitgevoerde literatuurstudie geeft Reed (2005) de volgende voorbeelden van symptomen die in de peuterjaren voorkomen bij taalgestoorde kinderen:

- 1) kortere uitsingslengte
- 2) syntactisch eenvoudigere zinnen
- 3) weglatingen en/of substituties van grammaticaal verplichte elementen, zoals lidwoorden en meervoudsmorfemen van het zelfstandig naamwoord
- 4) problemen met de markerings van het onderwerp, bijvoorbeeld 'hem' i.p.v. 'hij'
- 5) het niet markeren van werkwoorden voor tijd en aantal, met in het bijzonder moeilijkheden bij regelmatige en onregelmatige verleden tijd

Reed (2005) geeft meer in het algemeen aan, dat kinderen met een taalontwikkelingsstoornis moeite hebben met vervoegingen en verbuigingen; ze laten morfemen weg of gebruiken een andere uitgang en zijn hierin inconsequent.

De Jong beschrijft in 1997 in een review de morfosyntactische symptomen van SLI. Hij noemt vier categorieën waarin SLI kinderen zich onderscheiden van niet-taalgestoorde kinderen met dezelfde taalleefstijf: flexiormorfemen, hulpwerkwoorden, koppelwerkwoorden en lidwoorden. Deze categorieën worden door SLI kinderen vaak weggelaten in een verplichte context of ze worden in een foutieve vorm gerealiseerd (De Jong, 1997).

Evenals Reed en De Jong verdiepte ook Braam-Voeten (1997) zich in de morfosyntaxis van taalgestoorde kinderen. Zij onderzocht wat volgens diverse wetenschappelijke onderzoeken de morfosyntactische symptomen zijn van taalgestoorde kinderen. Hieronder volgt een overzicht van wat Braam-Voeten vond bij haar bestudering van de literatuur.

Allereerst werd haar aandacht gevestigd op crosslinguïstisch onderzoek dat in 1987 en 1992 werd uitgevoerd door Leonard en anderen en in 1993 door Dromi, Leonard en Shteyman. Deze onderzoekers suggereerden dat stoornissen in de werkwoords- en naamwoordsmorfologie vooral naar voren komen bij talen met een 'arme' morfologie, zoals het Engels. Voor talen met een 'rijke' morfologie, bijvoorbeeld het Hebreeuws en het Italiaans, vonden de onderzoekers deze stoornissen minder vaak. Op dit onderzoek werd een theorie gebaseerd die het ontstaan van problemen bij SLI verklaart. Deze *sparse morphology hypothesis* zal nader worden toegelicht in paragraaf 1.3.2.2 van dit onderzoeksverslag.

Verder beschreef Braam-Voeten een onderzoek van Fletcher en Ingham uit 1995 waaruit naar voren kwam, dat het foutenpatroon van Engelstalige taalgestoorde kinderen voornamelijk bestaat uit het weglaten of fout produceren van enkele veelvoorkomende meervouds- en vervoegingsmorfemen. Daarnaast komen vaak moeilijkheden voor bij het hulpwerkwoord *to be*.

Ook een onderzoek naar de morfosyntaxis bij Duitssprekende SLI kinderen dat Clahsen deed in 1988, wordt door Braam-Voeten aangehaald. Bij deze kinderen werden de volgende symptomen gevonden: het zeer frequent weglaten van lidwoorden, hulpwerkwoorden en koppelwerkwoorden, fouten in de naamvalsmorfologie en in de werkwoordsvervoegingen. Tevens deden zich bij deze kinderen woordvolgordeproblemen voor.

Terugkomend op de vraag:

Welke morfosyntactische symptomen komen naar voren in de taal van SLI kinderen?, kan het volgende worden geconcludeerd:

In elk van de in deze paragraaf genoemde literatuurstudies komt één kenmerk van de morfosyntaxis van kinderen met SLI steeds terug, namelijk moeilijkheden met de morfologische markering, vooral met betrekking tot de werkwoordsmorfologie. De morfologische markering wordt weggelaten of vervangen (substitutie). Daarnaast is het weglaten van verplichte woorden zoals lidwoorden, hulpwerkwoorden en koppelwoorden, een symptoom dat uit meerdere onderzoeken naar voren komt.

1.1.3 Morfosyntactische symptomen bij Nederlandstalige SLI kinderen

Alle in paragraaf 1.1.2 beschreven morfosyntactische symptomen van SLI kinderen, zijn gevonden bij onderzoeken onder kinderen die een andere taal dan het Nederlands spreken. Braam-Voeten (1997) stelt dat het niet correct is om de foutenpatronen, zoals die zijn beschreven in de vorige paragraaf, zomaar naar de Nederlandse taal te generaliseren. Dit omdat het gebruik van morfologische structuren per taal varieert. Vandaar de volgende vraag:

Worden bij Nederlandstalige SLI kinderen dezelfde symptomen aangetroffen als in andere talen?

Braam-Voeten beweert in haar proefschrift (1997) dat onderzoek naar SLI symptomen bij Nederlandstalige kinderen schaars is. Zij noemt de dissertatie van Bol en Kuiken (1988) als één van de weinige studies naar de morfosyntaxis van Nederlandstalige taalgestoorde kinderen. In 1999, ná het proefschrift van Braam-Voeten, is echter een proefschrift van De Jong verschenen, waarin verslag wordt gedaan van een onderzoek naar de grammaticale problemen van Nederlandse kinderen met een specifieke taalstoornis. In 2004 verscheen opnieuw een artikel van De Jong over dit onderwerp.

In de nu volgende paragraaf zullen eerst de studie door Bol en Kuiken (1988) en het door Braam-Voeten zelf verrichte onderzoek (1997) worden beschreven, gevolgd door de resultaten van de onderzoeken van De Jong (1999; 2004).

Braam-Voeten (1997) beschrijft de studie die door Bol en Kuiken in 1988 is verricht. De onderzoekers vergeleken voor hun dissertatie een groep Nederlandse taalgestoorde kinderen met een controlegroep met een normale taalontwikkeling. Bol en Kuiken vonden significante verschillen voor een aantal categorieën. Zo bestond er bij de taalgestoorde kinderen een overproductie van drie soorten uitingen, allen bestaande uit twee woordgroepen, bijv. subject - object (onderwerp - lijdend voorwerpzin). Voornaamwoorden en werkwoordsvervoegingen kwamen minder vaak voor in de taal van de SLI kinderen. Het feit dat de groepen alleen konden worden vergeleken wat betreft de frequentie waarmee bepaalde categorieën werden geproduceerd, vindt Braam-Voeten (1997) een nadeel van dit onderzoek, omdat daardoor niets kan worden gezegd over de aard van de fouten.

Om over de aard van de fouten meer duidelijkheid te krijgen, verrichtte zij een onderzoek, waarin de vraag centraal stond in welke opzichten de taal van Nederlandstalige SLI kinderen afwijkt van kinderen met een normale taalontwikkeling. Bij vergelijking van beide groepen kinderen vond Braam-Voeten (1997) significante verschillen.

Zij constateerde dat de taalgestoorde kinderen kortere uitingen maakten, die minder zinsdelen omvatten. Zij vond bij hen meer ellipsen, minors, incomplete uitingen en woordvolgordefouten en ontdekte dat woorden door de taalgestoorde kinderen frequenter werden weggelaten (omissies). Het aantal onverstaanbare en overvloedige woorden was groter. Tevens produceerden de SLI kinderen volgens Braam-Voeten minder bijzinnen. Braam-Voeten (1997) berekende naar aanleiding van haar onderzoek onder Nederlandstalige taalgestoorde kinderen de volgende percentages: Door de SLI kinderen werd 26% van de congruentiegevallen incorrect uitgevoerd en bij 34% viel een omissie te constateren van het hoofd van het onderwerp of van de persoonsvorm. De groep kinderen met een normale taalontwikkeling deed 8% van de congruenties fout en bij 6% van hen kwamen bovenvermelde omissies voor.

Zoals reeds vermeld, is er ná het verschijnen van het proefschrift van Braam-Voeten, nog een ander proefschrift én een artikel verschenen met betrekking tot de morfosyntactische symptomen van Nederlandstalige SLI kinderen. Het proefschrift van De Jong (1999) richtte zich op twee terreinen waarop kinderen met SLI problemen zouden kunnen ondervinden, namelijk werkwoordsvervoeging en argumentstructuur.⁷ Aan het onderzoek deden 35 taalgestoorde kinderen mee. De Jong toont aan dat de SLI kinderen een aantal kernfouten maakten:

- het vervoegingsmorfem werd weggelaten (waardoor alleen de stamvorm overbleef), terwijl het werkwoord wel op de juiste plaats in de zin stond
- er werd een enkelvoudige werkwoordsvorm gerealiseerd terwijl het onderwerp van de zin meervoudig was
- het werkwoord bleef onvervoegd aan het eind van de uiting staan
- er werd geen verledentijds morfem aan het werkwoord gehecht of er werd een tegenwoordige-tijds vorm gebruikt (terwijl uit een tijdsbepaling bleek dat de handeling in het verleden plaatsvond)

Deze fouten karakteriseren volgens De Jong (1999) de productie van Nederlandstalige kinderen met SLI, hoewel er grote verschillen bestaan tussen de kinderen onderling.

Voorafgaand aan het onderzoek naar de argumentstructuur, werd een bestaande verzameling spontane-taaldata bestudeerd. De SLI kinderen bleken eenvoudiger argumentstructuren te produceren dan de groep niet-taalgestoorde kinderen; ze drukten minder vaak twee argumenten uit na het werkwoord en produceerden meer werkwoorden die geen enkel argument bij zich hadden. Uit het door De Jong (1999) zelf uitgevoerde onderzoek bleek, net als uit het data-onderzoek, dat de taalgestoorde kinderen een eenvoudiger argumentstructuur uitdrukten dan de niet-taalgestoorde kinderen. Hun uitingen bevatten minder zinsdelen en bovendien was ook de structuur binnen de zinsdelen eenvoudiger.

Uit het artikel van De Jong (2004) komen de volgende fouten bij Nederlandstalige kinderen naar voren:

- inconsequent gebruik van de verledentijds vorm: omissie van het verledentijds morfem, substitutie door een tegenwoordige-tijds morfem of substitutie door een infinitief.
- omissie van het vervoegingsmorfem (meestal de enkelvoudige uitgang '-t')
- incongruentie: vervanging van de enkelvoudige werkwoordsvorm door een meervoudige vorm
- zinsvolgordefouten: werkwoord blijft onvervoegd en staat aan het eind van de zin

De Jong (2004) stelt dat SLI kinderen zich in hun spontane taal weliswaar duidelijk onderscheiden van niet-taalgestoorde kinderen, maar dat zijn onderzoeksbevindingen aan de andere kant ook illustreren hoe inconsequent de taalgestoorde kinderen zijn wat betreft morfologische markering. Er is wederom aangetoond hoeveel variatie er bestaat in de symptomen van SLI kinderen onderling (De Jong, 2004).

⁷ De argumentstructuur is het geheel van zinsdelen dat een bepaald werkwoord vergezelt (bijv. bij het werkwoord 'gooien' worden de zinsdelen *lijdend voorwerp* en *meewerkend voorwerp* geplaatst: 'Ik gooi *de bal* naar *het meisje*'

Naar aanleiding van de resultaten van de hierboven genoemde onderzoeken kan een antwoord worden gegeven op de vraag die werd gesteld aan het begin van deze paragraaf:

Worden bij Nederlandstalige SLI kinderen dezelfde symptomen aangetroffen als in andere talen?

Er kan worden geconcludeerd dat het foutenpatroon van Engelse en Duitse SLI kinderen voor een deel lijkt te worden teruggevonden bij Nederlandstalige taalgestoorde kinderen.

De meest opvallende kenmerken die in paragraaf 1.1.2 zijn genoemd (het weglaten van verplichte woorden en moeilijkheden met de morfologische markerings) blijken ook bij Nederlandstalige kinderen met SLI voor te komen. Verder blijkt uit het onderzoek van Bol en Kuiken (1988) en uit dat van De Jong (1999), dat één van de kenmerken die Reed vond, de productie van syntactisch eenvoudigere zinnen, ook bij Nederlandstalige SLI kinderen wordt aangetroffen. Een tweetal andere symptomen die bij de onderzoeken onder Nederlandstalige kinderen naar voren kwamen, zijn de problemen in de woordvolgorde (tevens gevonden bij Duitstalige kinderen), en de kortere uitingen en het kleiner aantal zinsdelen, zoals dat reeds voor Engelstalige kinderen werd beschreven. De Jong (2004) geeft bovendien aan dat vervoegingsfouten zich in het Engels vaak uiten in omissies van morfemen, terwijl een belangrijk deel van de vervoegingsfouten in het Nederlands resulteert in substituties. Het kenmerk waar 'Zeg het maar helemaal' zich op richt (omissies van woorden) is voor het Nederlands alleen gevonden door Braam-Voeten (1997) zelf.

1.2 Een theorie waarmee omissies bij SLI kinderen kunnen worden verklaard

In paragraaf 1.1 is een beeld geschetst van de morfosyntactische problemen bij taalgestoorde kinderen, zoals deze zijn beschreven in de literatuur. Hierop voortbouwend, kan de vraag worden gesteld: waardoor ontstaan deze problemen? Wetenschappers hebben op deze vraag heel verschillende antwoorden gegeven. Er zijn diverse theorieën opgesteld om de afwijkingen van taalgestoorde kinderen te verklaren. Verderop, in paragraaf 1.3, zal een overzicht van de bekendste en meest gangbare theorieën worden gegeven.

Ter voorbereiding op de vervaardiging van het programma 'Zeg het maar helemaal' deed Braam-Voeten (1997), naast een literatuurstudie naar de symptomen van kinderen met een taalontwikkelingsstoornis, ook een literatuurstudie naar verklaringen voor deze symptomen. Zij concludeerde dat de bestaande verklaringen voor de oorzaken van de symptomen van SLI onvolledig waren. Alle linguïstische verklaringen die zij had bestudeerd, zochten volgens haar namelijk een verklaring voor het maken van morfologische fouten, terwijl zij voor andere symptomen van taalgestoorde kinderen, zoals omissies (zie paragraaf 1.1.3) van functiewoorden, geen verklaring gaven. Daarom stelde Braam-Voeten zich vervolgens de vraag of er een meer algemene verklaring voor meerdere symptomen tegelijk gevonden kon worden. Zij verdiepte zich in twee bestaande theorieën, de adaptatietheorie van Kolk en Heeschen uit 1992 en het model van Levelt uit 1989, en vond deze bruikbaar voor een mogelijke verklaring van de fouten van kinderen met SLI.*

De huidige paragraaf bevat allereerst een beschrijving van de twee theorieën, waarop Braam-Voeten haar theorie, die het bestaan van omissies in de taal van SLI kinderen verklaart, heeft gebaseerd. Deze theorie van Braam-Voeten, die op zijn beurt weer de theoretische basis vormt voor het logopedische behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal', wordt aan het eind van de paragraaf beschreven. Aangezien de door Braam-Voeten omarmde theorie nogal vernieuwend is en in de logopedische behandeling vraagt om een andere aanpak dan gewoonlijk, werd de keuze gemaakt om haar theorie alsmede de eerder genoemde theorieën toe te lichten in dit onderzoeksverslag.

* Deze stelling wordt tegengesproken in paragraaf 1.3.2 van dit onderzoeksverslag.

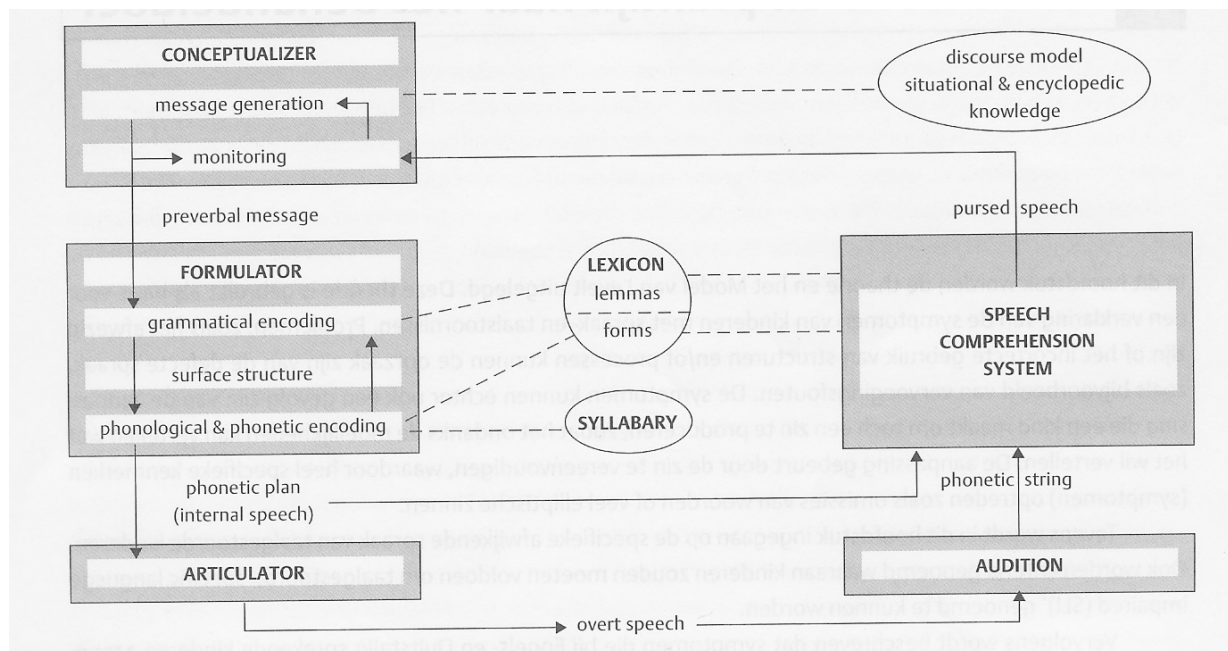
1.2.1 Het spraakproductiemodel van Levelt

Het eerste model dat Braam-Voeten (1997) als basis voor haar theorie heeft gebruikt, is het spraakproductiemodel van Levelt. In deze paragraaf wordt beschreven wat dit model inhoudt. Paragraaf 1.2.2 gaat vervolgens in op de vraag in welke componenten van dit spraakproductiemodel volgens Braam-Voeten de afwijkingen ontstaan bij taalgestoorde kinderen.

In 1989 stelde Levelt een model op dat een schematische weergave biedt van de cognitieve processen die een rol spelen bij het spreken. Dit model werd in 2004 aangehaald door Gerrits. Zij geeft aan dat het model bestaat uit de belangrijkste componenten van het spraaktaalsysteem en de relatie tussen deze componenten. Dit model kan volgens haar dus dienen als hulpmiddel om inzicht te krijgen in wat de kern van het spraak-taalprobleem van een patiënt is, en in hoeverre de onderliggende cognitieve processen een rol spelen. De taaltherapie kan hier vervolgens op worden afgestemd (Gerrits, 2004).

In haar dissertatie (1997) beschrijft ook Braam-Voeten het spraakproductiemodel van Levelt. Het vervolg van deze paragraaf bevat een samenvatting van deze beschrijving.

De taalproductie bestaat uit een aantal processen die deels parallel, deels serieel verlopen (zie figuur 2). De afzonderlijke componenten binnen het spraakproductieproces functioneren gelijktijdig, waardoor nieuwe zinsfragmenten in een constant proces aan de reeds geproduceerde uiting worden gehecht.



Figuur 2.

Het spraakproductiemechanisme is opgebouwd uit drie procescomponenten: de conceptualisator, de formulator en de articulator. In de figuur is te zien, dat iedere component een bepaalde invoer ontvangt. Deze invoer wordt in de betreffende component bewerkt, resulterend in een bepaalde uitvoer. De uitvoer van de eerste component vormt weer de invoer voor de volgende component.

1.2.1.1 De conceptualisator

De conceptualisator is de eerste component in het spraakproductieproces. Hier worden de gedachten of bedoelingen van de spreker omgezet tot de preverbale boodschap. Als voorbeeld kan de situatie worden genomen, waarin de spreker de boodschap wil overbrengen dat 'de man het boek in de kast legt'. Deze preverbale boodschap (de *betekenisrepresentatie*) is de uitvoer van de conceptualisator en vormt dus tevens de invoer voor de formulator.

1.2.1.2 De formulator

In de formulator wordt aan de preverbale boodschap een talige vorm gegeven.

De formulator bewerkt de boodschap in twee stappen: de grammatische codering en de fonologische codering.

1. De grammatische codering

Bij de grammatische codering moet voor de conceptuele structuren van de preverbale boodschap een bijbehorend woord gevonden worden in het mentale lexicon. Dit wordt een *lemma* genoemd. Ieder lemma bevat semantische en syntactische informatie. In dit verslag wordt uitsluitend in gegaan op de syntactische informatie.

Ter verduidelijking een voorbeeld van Braam-Voeten (1997), dat hier vereenvoudigd is weergegeven, over de syntactische informatie die een lemma (bijv. het woord 'leggen') kan bevatten.

- (a) woordsoort (= werkwoord)
- (b) tijd (= ott), persoon (= 3^e p) en getal (= ev)
- (c) de eisen die gesteld worden aan de volgorde van de woorden en de woordgroepen
- (d) de plaats waar tijdens de volgende bewerking, de fonologische codering, de woordvorm (het lexeme) in het mentale lexicon opgehaald kan worden

Als het lemma gevonden is, wordt dit samen met de andere lemma's tot een syntactische structuur samengevoegd: de zin wordt gebouwd.

2. De fonologische codering

De fonologische codering volgt zodra de grammatische codering klaar is met een zin of zinsdeel. Tijdens de fonologische codering moeten de lemma's omgezet worden in woordvormen, de *lexemen*. De opgehaalde lexemen uit het mentale lexicon zullen samen de *zinsrepresentatie* gaan vormen.

Dit gebeurt in een aantal stappen:

- Eerst wordt de *morfologische representatie* gerealiseerd.
In het voorbeeld houdt dit in, dat het lemma 'leggen' het lexeme ophaalt, dat bestaat uit twee *morfemen*: het stammorfeem 'leg' en het vervoegingsmorfeem 't'.
- Door het ophalen en toevoegen van de morfemen ('leg' + 't') is de *foneemrepresentatie* op gang gekomen. Reeksen fonemen ('l', 'e', 'g' en 't') vormen samen de foneemrepresentatie van de woorden waaruit de zin uiteindelijk wordt opgebouwd.
- Zodra er een lettergreep klaar is, wordt er in de *mentale syllabenlijst* een articulatorisch patroon aan verbonden. De mentale syllabenlijst is een soort 'opslagplaats' in het lange termijn geheugen, waarin lettergrepen zijn opgeslagen, samen met een bepaald articulatorisch patroon.

Op dat moment is de zinsrepresentatie, bestaande uit een aantal lettergrepen en woorden, gereed. De zinsrepresentatie vormt de uitvoer van de formulator.

* De hier gehanteerde definitie van 'morfemen' is smaller dan de definitie die Cleave en Rice (1997) gebruiken. Zij scharen ook korte functiewoorden, zoals in het Engels 'be' en 'to', onder het begrip 'morfemen'.

1.2.1.3 De articulator

Als de zinsrepresentatie in de articulatorcomponent terechtkomt, wordt de articulatie op gang gebracht. De aanvankelijke bedoeling of gedachte van de spreker wordt omgezet in spraak: 'De man legt het boek in de kast'.

1.2.2 De plaats en het ontstaan van de morfosyntactische symptomen bij SLI kinderen in het model van Levelt

In de vorige paragraaf is het model van Levelt beschreven. Braam-Voeten gebruikt o.a. dit model als basis voor 'Zeg het maar helemaal'. De vraag rijst nu hoe zij het spraakproductiemodel heeft gebruikt in haar theorie en hoe zij dit model heeft toegepast op de doelgroep van het programma. Meer concreet: In welke component(en) van het spraakproductiemodel van Levelt, en op welke manier, zouden de morfosyntactische problemen bij taalgestoorde kinderen volgens Braam-Voeten kunnen ontstaan?

Om een antwoord te vinden op de vraag in welke component van het model van Levelt (zie paragraaf 1.2.1) de morfosyntactische problemen van taalgestoorde kinderen zich zouden kunnen voordoen, onderzocht Braam-Voeten (1997) de spontane taal van vijf taalgestoorde kinderen tussen vijf en zeven jaar (zie paragraaf 1.1.3).

Het onderzoek werd toegespitst op omissies en fout geproduceerde werkwoorden, omdat dit volgens Braam-Voeten (1997) de meest opvallende symptomen bleken te zijn. Indien zij zou ontdekken in welk van de componenten de afwijkingen van de taalgestoorde kinderen vermoedelijk ontstaan, zou bij de behandeling van de taalgestoorde kinderen voortaan rekening gehouden kunnen worden met de specifieke proceskenmerken van die component (Braam-Voeten, 1997).

Braam-Voeten legt in haar dissertatie (1997) uit dat ze aan de hand van de taalsamples door logisch redeneren tot de conclusie is gekomen, dat de morfosyntactische problemen van SLI kinderen niet ontstaan in de conceptualisator of de articulator.

Om aan te tonen dat het probleem zich niet voordoet in de conceptualisator, gebruikt Braam-Voeten de woorden 'morgen' en 'gisteren' als voorbeeld. Het feit dat deze woorden voorkomen in de taal van SLI kinderen, wijst volgens Braam-Voeten op de aanwezigheid van het concept 'tijd'. Ook het voorkomen van woorden in het enkelvoud en het meervoud, en het gebruik van diverse persoonlijke voornaamwoorden, zijn volgens Braam-Voeten aanwijzingen dat zich geen conceptuele problemen voordoen bij de kinderen met SLI.

Aangezien zich ook geen articulatorische problemen voordoen bij de woord- en klankvorming, wat zou wijzen op het ontstaan van de fouten in de articulator, moet het probleem dus liggen in de formulator (Braam-Voeten, 1997).

Een probleem in de formulator kan volgens Braam-Voeten in de eerste plaats inhouden dat de *grammatische codering* niet tot stand kan komen. Een onvolledig of incorrect lemma, of het niet kunnen vinden van een lemma zou kunnen leiden tot het gebruik van een incorrecte woordsoort of tot problemen met de woordvolgorde (Braam-Voeten, 1997).

In de tweede plaats noemt Braam-Voeten een niet correct verlopende *fonologische codering* als een mogelijke oorzaak van problemen in de formulator. Een niet correct verlopende fonologische codering kan volgens Braam-Voeten ontstaan, doordat de omzetting van het lemma naar het lexeem niet lukt. Als oorzaak hiervan noemt Braam-Voeten het afwezig, incompleet of incorrect zijn van het lexeem. Dit probleem zou zich kunnen uiten in het weglaten of vervangen van fonemen.

Problemen bij de fonologische codering kunnen tevens ontstaan doordat de activatie van lemma's en / of lexemen afwijkend verloopt, aldus Braam-Voeten. De activatie kan volgens haar te snel of te traag zijn, waardoor problemen ontstaan bij de vorming van de zinsrepresentatie. Een te snel verval van de zinsrepresentatie leidt dan tot tijdsgebrek (zie paragraaf 1.2.3), waardoor congruentiefouten of omissies ontstaan (Braam-Voeten, 1997).

De vraag aan het begin van deze paragraaf was:

In welke component(en) van het spraakproductiemodel van Levelt, en op welke manier, zouden de morfosyntactische problemen bij taalgestoorde kinderen volgens Braam-Voeten kunnen ontstaan?

Braam-Voeten (1997) gaat ervan uit dat de problemen ontstaan in de formulator. Ze ziet meerdere mogelijkheden waardoor er iets mis zou kunnen gaan in deze component. In haar dissertatie (1997) zegt zij echter dat ze niet kon beslissen wáár in de formulator de problemen zich precies voordeden bij de kinderen van het vooronderzoek. Ze geeft aan dat het haar niet helemaal duidelijk werd welke structuren of processen bij de problemen betrokken zijn. Ze neemt echter aan dat de problemen zich voordoen óf bij het vinden van de lemma's en de eraan gekoppelde informatie, óf bij de omzetting van het lemma in het lexeem.

1.2.3 De adaptatietheorie van Kolk en Heeschen

De tweede theorie die Braam-Voeten (1997) als basis voor haar verklaring van morfosyntactische problemen bij SLI kinderen heeft gebruikt, is de adaptatietheorie van Kolk en Heeschen (1992). In de huidige paragraaf wordt beschreven wat deze theorie inhoudt. In paragraaf 1.2.4 wordt vervolgens uitgelegd hoe Braam-Voeten de adaptatietheorie (in combinatie met het model van Levelt) heeft toegepast om de morfosyntactische problemen van taalgestoorde kinderen te verklaren.

De adaptatietheorie van Kolk en Heeschen (1992) is een theorie die een verklaring zoekt voor de afwijkingen in de taal van patiënten met een Broca-afasie. Deze afasiepatiënten hebben zeer grote problemen met het produceren van zinnen, zo stelt Kolk (1992). Kolk geeft aan dat de uitsingsvorm van hun stoornis die het meest opvalt, de telegramspraak is; het maken van incomplete zinnen. Er is volgens hem ook sprake van agrammatisme, wat inhoudt dat enkele zinnen wel volledig, maar kort en eenvoudig van vorm zijn (ze bevatten bijvoorbeeld geen passieven en geen bijzinnen). Deze zinnen worden langzaam en met veel pauzes en herstelpogingen uitgesproken, legt Kolk uit. Volgens Braam-Voeten (1997) zijn niet alleen in de taal van afasiepatiënten, maar ook in de spontane taal van kinderen met een taalontwikkelingsstoornis telegramspraak en agrammatische uitingen terug te vinden.

Volgens de adaptatietheorie lijden Broca-patiënten aan vertraging van het zinsverwerkingsproces en aan een beperkte verwerkingscapaciteit. In de adaptatietheorie wordt ervan uit gegaan dat fouten ontstaan doordat de patiënten zich aanpassen aan hun defect. In het vervolg van deze paragraaf wordt de theorie van Kolk en Heeschen verder uitgewerkt, waarna in paragraaf 1.2.4 de daaraan gekoppelde zienswijze van Braam-Voeten wordt toegelicht.

1.2.3.1 Capaciteitsbenadering en vertragingshypothese

Als uitgangspunt voor de adaptatietheorie namen Kolk en Heeschen (1992) een capaciteitsbenadering die is gebaseerd op een vertragingshypothese. Zij geven aan dat de capaciteitsbenadering wordt ondersteund door onderzoek van o.a. Linebarger en anderen in 1983, Stemmer in 1984 en Caplan en Hildebrandt in 1988.

Met de capaciteitsbenadering proberen deze onderzoekers, volgens Kolk en Heeschen, het onderliggende probleem of de oorzaak van agrammatisme te verklaren. Kolk en Heeschen geven aan dat de door hen aangehaalde auteurs veronderstellen dat de *kennis* die nodig is om bepaalde linguïstische bewerkingen uit te voeren, wel aanwezig is, maar dat de agrammatische spraak ontstaat doordat de *capaciteit* om deze bewerkingen uit te voeren, op de een of andere manier is verminderd.

Kolk (1992) beschrijft hoe Kolk en Heeschen in 1992 een capaciteitsbenadering gebruikten die is gebaseerd op vertraging. In deze vertragingshypothese gaan Kolk en Heeschen ervan uit, dat het zinsverwerkingsproces bij agrammatische afasiepatiënten trager verloopt dan bij personen zonder afasie. Deze vertraagde verwerking leidt er volgens hun vertragingshypothese toe, dat de zinsrepresentatie (zie paragraaf 1.2.1) al verloren gaat voordat de zin (helemaal) kan worden uitgesproken. Op deze manier verklaart de vertragingshypothese van Kolk en Heeschen het feit dat bijvoorbeeld samengestelde zinnen (die meer tijd vergen en daardoor volgens deze hypothese voortijdig uiteen zullen vallen bij Broca-patiënten) in agrammatische spraak grotendeels afwezig zijn.

1.2.3.2 Adaptatietheorie

De adaptatietheorie van Kolk en Heeschen (1992) is een aanvulling op bovenstaande benaderingen, waarbij vooral de nadruk wordt gelegd op aanpassing. Kolk en Heeschen gaan er bij hun adaptatietheorie namelijk van uit, dat de patiënt zich, om een overbelasting van de verwerkingscapaciteit te voorkomen, aanpast aan zijn stoornis, door bij voorbaat kortere en eenvoudigere zinnen te selecteren. Kolk (1992) haalt in een artikel over agrammatisme Kolk en Van Grunsven aan, die uitleggen op welke manier de patiënt bij voorbaat simpelere zinsvormen kan selecteren. In de eerste plaats kan de patiënt volgens Kolk en Van Grunsven uitbreidingen van de basiszin vermijden, bijvoorbeeld door geen bijzinnen te gebruiken. Als aanpassingssymptoom is dan een verminderde variatie in grammaticale vormen op te merken. Kolk schrijft dat Kolk en Van Grunsven in hun artikel aangeven, dat de patiënt er in de tweede plaats zelfs helemaal van af kan zien om zinnen te vormen, en vooral losse woorden of zinsdelen kan gaan selecteren; deze hebben een nog geringere complexiteit, waardoor de kans op uiteenvallen van de zinsrepresentatie nog kleiner wordt. Het aanpassingssymptoom dat dan valt te observeren, is het ontstaan van omissies van functiewoorden, aldus Kolk (1992).

1.2.4 De adaptatietheorie, het model van Levelt en morfosyntactische symptomen bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis

De in bovenstaande paragraaf beschreven adaptatietheorie van Kolk en Heeschen en het model van Levelt, beschreven in paragraaf 1.2.1, vond Braam-Voeten (1997) bruikbaar voor een mogelijke verklaring van de morfosyntactische fouten van kinderen met SLI. De vraag bij deze paragraaf is: Hoe heeft Braam-Voeten de adaptatietheorie, in combinatie met het model van Levelt, gebruikt om de morfosyntactische problemen van taalgestoorde kinderen te verklaren?

Voor de morfosyntactische problemen bij kinderen met SLI zijn volgens Braam-Voeten verschillende oorzaken denkbaar. Zoals eerder in dit onderzoeksverslag is beschreven, stelt Braam-Voeten, zich naar eigen zeggen basierend op logisch redeneren en een onderzoek onder vijf Nederlandse taalgestoorde kinderen, dat de oorzaak in de eerste plaats zou kunnen liggen in de formulator. Er zou dan een defect zijn in de grammatische of fonologische codering (zie paragraaf 1.2.2). In de tweede plaats zouden de omissies van de SLI kinderen volgens Braam-Voeten echter ook veroorzaakt kunnen worden door aanpassing aan een capaciteitsprobleem. De taalgestoorde kinderen maken namelijk wel veel morfosyntactische fouten, maar aangezien zij ook een groot aantal zinnen correct formuleren, lijkt het spraakproductiemechanisme voldoende intact om de grammatica van zinnen te kunnen beoordelen (Braam-Voeten, 1997).

Omdat het formuleren van een zin bij kinderen met SLI op het ene moment goed gaat en op het andere moment niet, heeft Braam-Voeten het patroon van de omissies bestudeerd. Zij ontdekte dat de weggelaten woorden meestal lidwoorden, voorzetsels, bijwoorden, voornaamwoorden of werkwoorden waren. Dit resulteerde in een soort telegramstijl, zo suggereert Braam-Voeten. Bij het zoeken naar een verklaring voor dit patroon viel de aandacht van Braam-Voeten op de adaptatietheorie van Kolk en Heeschen (1990; 1992). Dit is weliswaar een theorie voor afasiepatiënten, maar Braam-Voeten denkt dat deze theorie ook toegepast kan worden op kinderen met een specifieke taalontwikkelingsstoornis.

Volgens Braam-Voeten (1997) zouden de omissies van SLI kinderen veroorzaakt kunnen worden door een stoornis in de tijdsplanning of de synchronisatie; door een te trage activatie van de lemma's of lexemen wordt de vorming van de zinsrepresentatie problematisch. Ook denkt Braam-Voeten dat een te snel verval van de zinsrepresentatie een rol kan spelen. Volgens haar zouden de SLI kinderen zich aan een dergelijk capaciteitsprobleem op dezelfde wijze aanpassen als de afatici, wat ook bij hen leidt tot vereenvoudigd taalgebruik. De omissies van woorden, het onvervoegd blijven van werkwoorden en het toenemen van het aantal ellipsen, noemt Braam-Voeten daarom 'adaptatiesymptomen'. Om haar zienswijze te ondersteunen, haalt ze ook Levelt aan, die in 1990 in een persoonlijke mededeling heeft gezegd dat 'het vereenvoudigde taalgebruik van SLI kinderen wellicht de reflectie van een capaciteitsprobleem is'.

Om terug te komen op de vraag aan het begin van deze paragraaf:

Hoe heeft Braam-Voeten de adaptatietheorie, in combinatie met het model van Levelt, gebruikt om de morfosyntactische problemen van taalgestoorde kinderen te verklaren?

Omdat de taalgestoorde kinderen veel morfosyntactische fouten maken, maar aan de andere kant ook een groot aantal zinnen wél correct formuleren, lijkt het spraakproductiemechanisme Braam-Voeten voldoende intact om een zinsdeel te kunnen bouwen. En omdat zij bovendien bepaalde symptomen van de taal van taalgestoorde kinderen (met name de telegramspraak) terugvindt in de taal van afasiepatiënten, gaat Braam-Voeten ervan uit dat de adaptatietheorie van Kolk en Heeschen niet alleen voor afasiepatiënten geldt, maar ook voor taalgestoorde kinderen van wie de spontane taal veel omissies bevat. Zij stelt dat de zinsrepresentatie te snel vervalt door een tijdsplannings- of synchronisatieprobleem en dat omissies en fouten in de congruentie ontstaan doordat de kinderen zich, evenals de afasiepatiënten, aanpassen aan hun capaciteitsprobleem.

1.3 Andere theorieën waarmee omissies bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis verklaard kunnen worden

In paragraaf 1.2.4 is de verklaring van Braam-Voeten voor het ontstaan van omissies van woorden in de taal van kinderen met een taalontwikkelingsstoornis behandeld. De vragen die de onderzoekers zich in de nu volgende paragraaf stellen, zijn: Geven de meest gangbare verklaringen voor SLI symptomen die in de literatuur beschreven staan, ook specifieke verklaringen voor het ontstaan van omissies van woorden? Zo ja, vertonen deze verklaringen overeenkomsten met die van Braam-Voeten?

Tijdens literatuuronderzoek werd de aandacht gevestigd op een review van De Jong (1997), waarin hij een overzicht geeft van verschillende verklaringen voor SLI symptomen. Van dit overzichtsartikel is gebruik gemaakt om een antwoord te geven op de bovengenoemde vragen.

1.3.1 Verklaringen voor SLI symptomen buiten het taalsysteem

De verklaringen voor SLI symptomen die De Jong in zijn review (1997) opsomt, worden door hem ingedeeld in (a) verklaringen voor SLI symptomen buiten het taalsysteem en (b) verklaringen voor SLI symptomen binnen het taalsysteem. In deze paragraaf wordt allereerst ingegaan op de verklaringen buiten het taalsysteem.

De Jong geeft in zijn artikel aan dat er in de literatuur geprobeerd wordt aan te tonen dat taal en andere cognitieve processen verband houden met elkaar en dat taalproblemen niet op zichzelf staan. Hij haalt daarvoor artikelen aan van Johnston uit 1988 en 1992 over een onderzoek, dat aantoonde dat er verschillen bestaan tussen taalgestoorde kinderen en een controlegroep wat betreft niet-talige cognitieve vaardigheden. Deze constatering roept bij De Jong de vraag op of de genoemde vaardigheden van taal afhankelijk zijn. Volgens hem is een andere mogelijkheid dat tekortkomende vaardigheden en taalproblemen een gemeenschappelijke oorzaak hebben. Daarnaast denkt hij dat ook specifieke cognitieve problemen de stoornis in de taal zouden kunnen veroorzaken. De Jong concludeert uiteindelijk dat taalproblemen buiten de taal kunnen ontstaan.

Vervolgens geeft De Jong een opsomming van verklaringen voor taalproblemen van SLI kinderen, zoals Bishop die in 1992 heeft geformuleerd. Namelijk dat er sprake zou kunnen zijn van een *output*probleem, een auditief probleem, een linguïstisch probleem (dit komt in de volgende paragraaf aan de orde), een algemeen conceptueel probleem, een algemeen probleem met het vormen en toetsen van hypothesen, of een beperkt vermogen tot verwerken van informatie. In dit door De Jong aangehaalde artikel geeft Bishop aan, dat ze zelf het meeste ziet in de verklaring die een bemoeilijkte verwerking van auditieve informatie in verband brengt met de taalproblemen van SLI kinderen. Ze concludeert dat er bij verschillende kinderen waarschijnlijk verschillende problemen ten grondslag liggen aan het taalprobleem.

Volgens De Jong maakt Bishops opsomming van verklaringen duidelijk, dat een taalprobleem ook andere oorzaken kan hebben, dan tekortkomingen in het linguïstische systeem van het kind. Een zuiver linguïstische verklaring is maar één van de opties. De Jong haalt Rice nog aan, die in 1991 stelt dat, wélk probleem je ook verantwoordelijk acht voor de taalstoornis, de vraag blijft welke aspecten van de taal aangetast worden en waarom juist die. De verklaringen over cognitieve tekortkomingen, waarneming of informatieverwerking schieten vooralsnog op dit punt tekort; hun voorspellingen zijn niet specifiek genoeg, aldus De Jong.

Om terug te komen op de vragen die aan het begin van deze paragraaf gesteld zijn:

Geven de meest gangbare verklaringen voor SLI symptomen die in de literatuur beschreven staan, ook specifieke verklaringen voor het ontstaan van omissies van woorden? Zo ja, vertonen deze verklaringen overeenkomsten met die van Braam-Voeten?

De bovengenoemde verklaringen zijn vrij algemeen en geven een antwoord op de vraag hoe SLI symptomen kunnen ontstaan. Maar er wordt niet specifiek ingegaan op verklaringen voor het ontstaan van omissies. Het antwoord op de eerste vraag is dan ook: nee.

Maar ondanks dat de theorieën geen verklaring geven voor het ontstaan van omissies, valt over de tweede vraag nog wel het één en ander te zeggen. De meeste verklaringen van Bishop die De Jong in zijn artikel aanhaalt, komen niet overeen met de theorie van Braam-Voeten. Eén van de verklaringen, namelijk degene die uitgaat van een beperkt vermogen tot het verwerken van informatie (het *output* probleem), vertoont echter wél een overeenkomst met de theorie waar Braam-Voeten haar programma op heeft gebaseerd. Deze theorie gaat uit van capaciteitsproblemen. Verondersteld wordt dat de capaciteit om bepaalde linguïstische bewerkingen uit te voeren, verminderd is. Er is sprake van een beperking in de processen die betrokken zijn bij het omzetten van de linguïstische kennis in een spraaksignaal. Het probleem bevindt zich volgens Bishop (1991) mogelijk ergens in de keten van processen die een abstracte grammaticale representatie om dienen te zetten in *output*.

De bovengenoemde verklaring vertoont dus een overeenkomst met die van Braam-Voeten, want beide opvattingen gaan uit van een beperkt vermogen of een beperkte capaciteit. Maar zoals al eerder is gezegd, geeft de theorie geen expliciete verklaring voor omissies.

Het antwoord op de tweede vraag wordt dan ook:

Ja, één van de verklaringen vertoont een sterke overeenkomst met die van Braam-Voeten, maar onduidelijk blijft welke aspecten van de taal aangetast worden en waarom juist die.

1.3.2 Verklaringen voor SLI symptomen binnen het taalsysteem

In de vorige paragraaf is aangegeven dat De Jong in zijn review (1997) verklaringen voor SLI symptomen indeelt in (a) verklaringen voor SLI symptomen buiten het taalsysteem en (b) verklaringen voor SLI symptomen binnen het taalsysteem. Deze paragraaf gaat in op de verklaringen binnen het taalsysteem. De Jong noemt verschillende in de literatuur beschreven theorieën over het ontstaan van SLI symptomen. De vijf meest gangbare theorieën - de 'surface hypothesis', de 'sparse morphology hypothesis', de 'missing feature hypothesis', de 'grammatical agreement deficit hypothesis' en de 'extended optional infinitive hypothesis' - worden in de nu volgende paragrafen naast de theorie gelegd die Braam-Voeten heeft omarmd.

1.3.2.1 Surface hypothesis

De Jong (1997) start in zijn review met de *surface hypothesis*, die door Leonard, Mc Gregor en Allen in 1992 voor het eerst genoemd wordt. Leonard en zijn medeonderzoekers gaan er bij de *surface hypothesis* van uit, dat taalgestoorde kinderen bepaalde elementen weglaten in hun taalproductie, omdat deze elementen (morfemen) receptief niet opvallen tussen meer opvallende morfemen. Productief worden finale consonanten en zwakke lettergrepen daardoor gemakkelijk gereduceerd of zelfs weggelaten, aldus De Jong. Dit geldt niet alleen voor delen van woorden, zoals vervoegingen en verbuigingen, maar bijvoorbeeld ook voor lidwoorden.

Leonard benadrukt dat het probleem niet alleen in de moeilijke waarneming kan liggen: dan zouden namelijk andere onopvallende elementen, zoals meervoudsvormen, ook problemen moeten geven. Leonard suggereert in 1992 dan ook dat de complexiteit van de morfemen samen met hun moeilijke waarneembaarheid te veel vergt van SLI kinderen, waardoor ze niet toekomen aan de opbouw van een vervoegingsparadigma (De Jong, 1997).

Ook Reed (2005) beschrijft verschillende hypothesen, waaronder de *surface hypothesis*. Leonard wijst erop dat de weggelaten morfemen in de taalproductie van SLI kinderen een 'lage fonetische inhoud' hebben en een kortere duur dan omringende morfemen. Een 'lage fonetische inhoud' betekent dat de morfemen minder luid klinken en daardoor receptief minder opvallend zijn, aldus Reed.

Leonard en collega's veronderstellen dat kinderen met SLI een algemene beperking in de verwerkingscapaciteit hebben, maar ook dat dit vooral invloed zal hebben op het tegelijkertijd waarnemen van morfemen en het ontdekken van de grammaticale functie van die morfemen (in het geval van het Engels). Volgens Reed hebben SLI kinderen inefficiënte verwerkingsmechanismen, die de capaciteiten om deze korte elementen in de taal te begrijpen, verstoren. Het analyseren van de elementen, met als doel om uit te zoeken wat zij betekenen en wat de patronen en de regels zijn om hen te gebruiken, lukt deze kinderen niet (Reed, 2005).

Er bestaat kritiek op de *surface hypothesis*. De Jong noemt onder andere de auteurs Clahsen en Crago & Allen, die na onderzoek constateren dat sommige SLI kinderen soms ook opvallende elementen weglaten of juist lettergrepen met een 'lage fonetische inhoud' wél realiseren. De Jong geeft zelf, in zijn proefschrift over grammaticale problemen bij Nederlandstalige SLI kinderen (1999), ook een argument tegen de theorie. Hij geeft aan dat het Nederlandse morfeem *-t* een voorbeeld is van een minder opvallend ('zwak') element. Het tegenvoorbeeld is dan het gebruik van de uitgang *-t* in plaats van *-en*, bij een meervoudig onderwerp (bijv. 'wij loop*t*' in plaats van 'wij lopen').

Conclusie:

Deze theorie heeft overeenkomsten met de theorie van Braam-Voeten. De *surface hypothesis* verklaart namelijk omissies van morfemen in de taal van SLI kinderen. Beide theorieën gaan uit van een beperkte verwerkingscapaciteit, waardoor er omissies in de taal ontstaan. Er zijn echter ook verschillen. Braam-Voeten voorspelt dat SLI kinderen zich, als gevolg van een capaciteitsprobleem, gaan aanpassen aan hun stoornis, waardoor er omissies van woorden in de taal ontstaan. Leonard benadrukt dat SLI kinderen bepaalde 'zwakke' morfemen uit gesproken taal (vervoegings- en verbuigingsmorfemen, maar ook lidwoorden), door een beperking in de verwerkings-capaciteit al missen tijdens het waarnemen en dáádoor die morfemen ook niet zelf zullen toepassen, met als gevolg omissies.

Het antwoord op de eerder gestelde vragen luidt: Ja, de *surface hypothesis* verklaart het ontstaan van omissies, namelijk de omissies van morfemen. Daarbij wordt het begrip 'omissies' breder genomen dan Braam-Voeten doet. Haar theorie verklaart alleen de omissies van woorden. Hoewel het twee wel degelijk van elkaar verschillende verklaringen zijn, is een belangrijke overeenkomst met de theorie van Braam-Voeten, dat ook hier een beperkte verwerkingscapaciteit wordt aangewezen als oorzaak van de SLI symptomen.

1.3.2.2 Sparse morphology hypothesis

De tweede theorie die De Jong in zijn review (1997) aanhaalt, is de *sparse morphology hypothesis*. Deze hypothese is ontwikkeld na crosslinguïstisch onderzoek dat in 1990 door Rom en Leonard en in 1992 door Leonard en anderen is uitgevoerd en gaat ervan uit dat SLI kinderen die een morfologisch 'rijke' taal leren meer grammaticale morfemen zullen realiseren dan kinderen die een morfologisch 'arme' taal leren, een taal zonder veel flexie (vervoegingen en verbuigingen), aldus De Jong. Hij legt dat als volgt uit: typologische verschillen tussen talen zijn van invloed op de verwerving ervan. Als voorbeeld voor een morfologisch 'arme' taal noemt De Jong het Engels.

In een ander artikel van De Jong (2004) waar hij de *sparse morphology hypothesis* noemt, staat uitgelegd wat een 'rijke' en een 'arme' taal precies inhouden. 'Rijk' betekent volgens hem, dat (bijna) elke vervoeging of verbuiging wordt aangeduid door een ander morfeem. Een 'arme' taal zoals het Engels, laat juist een versmelting van vervoegings- en verbuigingsvormen zien, zeggen zij.

Een voorbeeld hiervan is het Engelse werkwoord *move*, waarbij de vormen van de eerste en tweede persoon enkelvoud van de tegenwoordige tijd hetzelfde zijn, evenals de vormen van het meervoud, aldus De Jong (2004).

De Jong (1997) beaamt, dat er in het Engels regelmatig zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden zonder uitgang voorkomen. De armoede aan inflexie in het Engels zorgt er voor dat Engelse kinderen (auditief) eerder afgaan op voor hen bekende signalen, zoals woordvolgorde, dan op flexiemorfemen en daardoor zouden Engelse kinderen ook meer fouten maken in de morfologie (De Jong, 1997). Leonard ziet de *surface hypothesis* en de *sparse morphology hypothesis* als elkaar aanvullende verklaringen.

Als kanttekening bij deze hypothese noemt De Jong de mening die Crago en Allen in 1996 uitten, namelijk dat de *sparse morphology hypothesis* niet goed de problemen kan verklaren die SLI kinderen hebben die een morfologisch rijke taal leren.

Conclusie:

De *sparse morphology hypothesis* verklaart specifiek de moeilijkheden van SLI kinderen met vervoegingen en verbuigingen. Over omissies van hele woorden wordt niet gesproken. Er is geen overeenkomst met de verklaring van Braam-Voeten.

1.3.2.3 Missing feature hypothesis

De volgende theorie over het ontstaan van SLI symptomen die De Jong (1997) in zijn review noemt is de *missing feature hypothesis* van Gopnik uit 1990. Gopnik suggereerde, dat semantisch-syntactische kenmerken (*features*) totaal ontbreken in de grammatica van SLI kinderen en deze kenmerken zijn nodig voor het selecteren van grammaticale morfemen. Maar volgens De Jong wil dat niet zeggen dat deze morfemen niet voorkomen in de taal van SLI kinderen. Want, zo zegt hij, de hypothese voorspelt dat de betreffende morfemen als ongeanalyseerde eenheden of als een variant van de stam worden geproduceerd, maar opvallend is wel dat dit verschijnsel niet volgens een vast patroon voorkomt.

In een artikel van De Jong uit 2004 wordt de *missing feature hypothesis* ook aangehaald. Hij legt de hypothese van Gopnik daar als volgt uit: eigenschappen zoals aantal, persoon en tijd zijn afwezig in de grammatica van taalgestoorde kinderen. Dit zou volgens De Jong betekenen dat er geen systeem aanwezig is dat de grammaticale morfologie regelt. De juiste woordvormen zouden alleen toevallig opduiken of zouden van buiten geleerd zijn en vervolgens in het geheugen opgeslagen worden (De Jong, 2004).

De Jong (1997) verklaart dat de *missing feature hypothesis* van Gopnik, ook wel eens *feature blindness hypothesis* genoemd, door verschillende auteurs is onderzocht en als onbruikbaar werd beschouwd, omdat er bij SLI kinderen foutenpatronen werden gevonden, die niet verklaard kunnen worden, als de kinderen geen kennis zouden hebben van *features*. Gopnik heeft haar oorspronkelijke hypothese in 1994 dan ook bijgesteld; niet zozeer de *features* zouden bij SLI kinderen ontbreken, maar juist de grammaticale regels die de kenmerken (*features*) aan een taalvorm koppelen. Gopnik spreekt nu van een *rule deficit* (De Jong, 1997).

Conclusie:

Volgens de *missing feature hypothesis* ontbreken de kenmerken van grammaticale morfemen, zoals aantal, personen en tijd, (later werd dit: de grammaticale regels die deze kenmerken aan een taalvorm koppelen) in de grammatica van SLI kinderen. Een verklaring voor het ontstaan van omissies van woorden wordt hier niet gegeven. Deze theorie sluit dus niet aan bij die van Braam-Voeten en vertoont geen overeenkomsten.

1.3.2.4 Grammatical agreement deficit hypothesis

De *grammatical agreement deficit hypothesis* van Clahsen uit 1992 is een andere theorie die aan bod komt in de review van De Jong (1997). Hij legt uit dat SLI kinderen, volgens deze theorie, problemen hebben bij het in overeenstemming (*agreement*) brengen van verschillende syntactische eenheden in een uiting. Clahsen verklaart, dat door dit gebrek aan inzicht onder andere persoonsvormen niet in persoon en getal overeenkomen met het onderwerp (vervoegingsfouten) en dat er problemen gaan optreden bij de onderlinge afstemming van het lidwoord, het bijvoeglijk naamwoord en het zelfstandig naamwoord (verbuigingsfouten), schrijft De Jong. Clahsen is van mening dat problemen met de woordvolgorde een gevolg zijn van problemen met de congruentierelatie. De hypothese van Clahsen lijkt veel op de *missing feature hypothesis* van Gopnik, die het ontbreken van kenmerken van grammaticale morfemen in de grammatica van SLI kinderen aanstipt (De Jong, 1997).

Conclusie:

De *grammatical agreement deficit hypothesis* gaat ervan uit, dat SLI kinderen problemen hebben met congruentie door een gebrek aan inzicht in het in overeenstemming brengen van verschillende woordvormen. Er wordt geen verklaring gegeven voor het ontstaan van omissies van woorden in de spontane taal van SLI kinderen. De vraag 'Geeft deze verklaring voor SLI symptomen ook specifieke verklaringen voor het ontstaan van omissies van woorden?' moet dan ook beantwoord worden met nee. De hypothese vertoont geen enkele overeenkomst met de theorie van Braam-Voeten.

1.3.2.5 Extended optional infinitive hypothesis

De meest recente en tevens de laatste verklaring die De Jong in zijn review (1997) aanhaalt, is de *extended optional infinitive hypothesis* van Rice en Wexler uit 1996. Deze theorie is gebaseerd op een idee van Wexler uit 1994, waarbij deze ervan uit ging dat er een fase is in de taalontwikkeling waar het werkwoord nog niet consequent gemarkeerd wordt met congruentiekenmerken, maar waar vooral de infinitief wordt gebruikt (De Jong, 1997). Wexler stelt dat het markeren van woordvormen in die fase nog niet verplicht is, maar optioneel (*optional*). Zodra een kind werkwoorden wel consequent gaat vervoegen, vervalt die optie en gaan ze meestal het bijbehorende gedeelte ook correct markeren. Wexler voorspelt dat deze fase bij kinderen met een taalstoornis langer aanhoudt (*extended*). In een artikel uit 1996 verklaarden Rice en Wexler dat kinderen met SLI te herkennen zijn aan het niet structureel markeren van werkwoordstijden en werkwoordsvormen (De Jong, 1997).

Reed (2005) schrijft in haar overzichtsartikel dat SLI kinderen wel weet hebben van persoonsvormen van werkwoorden en ook van de concepten tegenwoordige en verleden tijd, maar zij weten niet dat het verplicht is om tijd te markeren bij werkwoorden in hoofdzinnen. Wat Reed (2005) op de hypothese van Rice en Wexler tegen heeft, is dat het niets zegt over de redenen waarom SLI kinderen niet zo snel of zo goed als zich normaal ontwikkelende kinderen leren, dat werkwoordmarkering verplicht is.

Braam-Voeten (1997) beschrijft de *extended optional infinitive hypothesis* zelf ook en verklaart dat deze hypothese voor het Engels wel opgaat, maar dat hij niet gemakkelijk naar het Nederlands gegeneraliseerd kan worden. Dit komt, zo zegt zij, omdat een incorrecte vervoeging in het Engels meestal leidt tot het gebruik van de infinitief, terwijl in het Nederlands een vervoegingsfout kan leiden tot meerdere vervoegingsvormen. De verklaring van Rice en Wexler omvat bovendien maar een gedeelte van de SLI symptomen; alleen bepaalde congruentiefouten en omissies worden ermee verklaard (Braam-Voeten, 1997).

Conclusie:

De *extended optional infinitive hypothesis* gaat ervan uit dat de fase van het optionele gebruik van de infinitief bij SLI kinderen langer duurt dan bij zich normaal ontwikkelende kinderen. Als gevolg daarvan blijven SLI kinderen fouten maken met vervoegingen en verbuigingen tot een leeftijd waarop dat eigenlijk niet meer is toegestaan.

Deze theorie geeft, net als de adaptatietheorie van Braam-Voeten, wel een verklaring voor het aanwezig zijn van omissies van morfemen, maar slechts van een bepaald aantal, namelijk de omissies die ontstaan als gevolg van vervoegings- en verbuigingsfouten. Daarnaast draagt de *extended optional infinitive hypothesis* geen oorzaak aan voor het ontstaan van de omissies; waarom de fase van het 'niet-markeren' bij SLI kinderen langer duurt, wordt niet uitgelegd.

Geven de meest gangbare verklaringen voor SLI symptomen die in de literatuur beschreven staan, ook specifieke verklaringen voor het ontstaan van omissies van woorden? Zo ja, vertonen deze verklaringen overeenkomsten met die van Braam-Voeten?

Het antwoord op deze vragen luidt als volgt:

Er zijn overeenkomsten tussen de theorieën van Braam-Voeten en van Rice en Wexler. Beiden houden zich bezig met omissies in de taal van SLI kinderen. Maar er zijn ook verschillen. De hypothese van Rice en Wexler geeft geen verklaring voor het ontstaan van de SLI symptomen. En ook hier geldt: de hypothese richt zich op de omissie van delen van het woord, niet van hele woorden. Weliswaar vat Rice over het algemeen ook korte functiewoorden op als morfemen (in tegenstelling tot Braam-Voeten die alleen het kleinste betekenisdragende *deel* van een woord als morfeem aanmerkt), maar in de *extended optional infinitive hypothesis* gaat het duidelijk over de vervoegings- en verbuigingsuitgangen van woorden, en dus niet over de omissie van (functie)woorden.

1.3.3 Samenvatting en conclusie

De verklaringen voor SLI symptomen buiten het taalsysteem zijn vrij algemeen geformuleerd. Ze worden alleen opgesomd. Eén verklaring van Bishop wordt wel uitgewerkt. Deze verklaring gaat uit van een beperkt vermogen tot het verwerken van informatie, een capaciteitsprobleem wat betreft het omzetten van een grammaticale representatie in een spraaksignaal.

Over verklaringen van SLI symptomen binnen het taalsysteem is heel wat meer geschreven, zo blijkt uit het artikel van De Jong. Zo noemt hij de *surface hypothesis*, de *sparse morphology hypothesis*, de *Missing feature hypothesis*, de *grammatical agreement hypothesis* en de *extended optional infinitive hypothesis*. Er bestaan dus verschillende theorieën over het ontstaan van bepaalde SLI symptomen. Hieronder zal kort worden samengevat wat deze hypothesen inhouden en of ze daarmee een antwoord geven op de gestelde vragen.

De *surface hypothesis* verkaart SLI symptomen, in het bijzonder omissies van morfemen, als gevolg van een beperking in de verwerkingscapaciteit, waardoor 'zwakke' morfemen tijdens de waarneming gemist worden en daardoor ook niet worden geproduceerd.

De *sparse morphology hypothesis* geeft een uitleg over de problemen van SLI kinderen met vervoegingen en verbuigingen, als gevolg van het leren van een morfologische 'arme' taal.

Bij de *missing feature hypothesis* wordt ervan uit gegaan dat de kenmerken van grammaticale morfemen afwezig zijn in de grammatica. Er ontbreekt iets in het taalsysteem van SLI kinderen.

Volgens de *grammatical agreement deficit hypothesis* hebben SLI kinderen moeite met het in overeenstemming brengen van verschillende woordvormen (de congruentie) door een gebrek aan inzicht.

Tot slot stelde de *extended optional infinitive hypothesis*, dat het stadium van optioneel gebruik van de infinitief bij SLI kinderen langer duurt dan bij zich normaal ontwikkelende kinderen. Er wordt geen verklaring gegeven voor het feit waarom deze fase langer duurt.

Aan het begin van paragraaf 1.3 werden de volgende vragen gesteld:

Geven de meest gangbare verklaringen voor SLI symptomen die in de literatuur beschreven staan, ook specifieke verklaringen voor het ontstaan van omissies van woorden? Zo ja, vertonen deze verklaringen overeenkomsten met die van Braam-Voeten?

Als de beschreven theorieën naast de ideeën van Braam-Voeten worden gelegd, kan de volgende conclusie worden getrokken:

De meeste verklaringen voor SLI symptomen buiten het taalsysteem vertonen weinig overeenkomsten met de theorie van Braam-Voeten. Eén hypothese van Bishop lijkt echter een overeenkomst te vertonen met de theorie waar Braam-Voeten haar programma op gebaseerd heeft. Beide hypothesen gaan uit van een capaciteitsprobleem, van een beperking in de verwerkingscapaciteit bij het produceren van taal. De verklaring van Bishop richt zich echter niet specifiek op het ontstaan van omissies van woorden. Bovendien is haar conclusie dat bij verschillende kinderen er waarschijnlijk een verschillend probleem ten grondslag ligt aan hun symptomen.

De *sparse morphology hypothesis*, de *missing feature hypothesis* en de *grammatical agreement deficit hypothesis* geven geen verklaring voor het ontstaan van omissies in de taal van SLI kinderen en vertonen ook geen overeenkomsten met de gedachtegang van Braam-Voeten.

De *extended optional infinitive hypothesis* gaat wel in op omissies van morfemen, maar slechts op de aanwezigheid van een bepaald aantal van die omissies, namelijk degenen die ontstaan als gevolg van vervoegings- en verbuigingsfouten. Alle andere omissies die aanwezig zijn, worden hiermee niet verklaard. De hypothese geeft geen verklaring voor het ontstaan van die omissies.

De *surface hypothesis* van Leonard (1992) is de enige hypothese die een echte verklaring geeft voor het ontstaan van omissies. Deze verklaring vertoont overeenkomsten met die van Braam-Voeten. Beiden gaan uit van een beperkte verwerkingscapaciteit, waardoor omissies ontstaan. Er zijn echter verschillen. Braam-Voeten stelt dat SLI kinderen zich, als gevolg van een capaciteitsprobleem, gaan aanpassen aan hun stoornis, waardoor er omissies van woorden in de taal ontstaan. Leonard zegt daarentegen dat SLI kinderen door een beperking in de verwerkingscapaciteit bepaalde 'zwakke' morfemen missen tijdens het waarnemen van gesproken taal (vervoegings- en verbuigingsmorfemen, maar ook korte woorden zoals het lidwoord) en dat de SLI kinderen dáárhoor die morfemen ook niet zelf zullen produceren, met als gevolg omissies. Bovendien wordt bij de *surface hypothesis* het begrip 'omissies' breder genomen dan Braam-Voeten doet.

Er zijn twee hypothesen gevonden die overeenkomsten vertonen met de theorie van Braam-Voeten, maar geen enkele verklaring komt helemaal overeen.

2. HET BEHANDELPROGRAMMA 'ZEG HET MAAR HELEMAAL'

Hoofdstuk 2 vormt een beschrijving van en toelichting op het logopedische behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal'.

In hoofdstuk 1 is reeds beschreven welke symptomen voorkomen bij de doelgroep van 'Zeg het maar helemaal', taalgestoorde kinderen met morfo-syntactische problemen, en op welke theorie het programma is gebaseerd.

In het huidige hoofdstuk worden allereerst achtergrond en doelstellingen van het behandelprogramma belicht, waarbij teruggegrepen wordt op wat beschreven is in het voorgaande hoofdstuk. Daarna volgt een omschrijving van de doelgroep en een opsomming van de eisen die aan de therapeut worden gesteld, zoals beschreven in de handleiding van 'Zeg het maar helemaal'. Ook worden de gebruikte methodiek en de opbouw van het programma toegelicht. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een uitleg van de technieken die toegepast dienen te worden bij de uitvoer van het behandelprogramma.

2.1 Achtergrond, uitgangspunt en doelstelling van het programma

2.1.1 Achtergrond

'Zeg het maar helemaal' is voor het eerst beschreven en geëvalueerd in de dissertatie 'Van taaltheorie naar taaltherapie' van Braam-Voeten (1997).

Braam-Voeten legt daar uit, dat in het onderwijs aan slechthorende en spraak- en taalgestoorde kinderen (waarin zij zelf werkzaam is geweest) het mondeling en schriftelijk leren beheersen van de moedertaal centraal staat. Logopedisten en leerkrachten begeleiden deze kinderen bij dit verwervingsproces. Volgens haar blijft doorgaans onbekend of het doel van die behandelingen wordt bereikt, omdat in het speciaal onderwijs evaluatiestudies nog weinig worden uitgevoerd. Deze situatie leidde tot het voornemen bij Braam-Voeten om, na verkennende vooronderzoeken, één of meerdere behandelingen gecontroleerd uit te voeren, gevolgd door een procesanalyse.

Ter voorbereiding hierop deed Braam-Voeten een literatuurstudie naar de symptomen van taalgestoorde kinderen, met name naar de expressieve, morfosyntactische symptomen (zie paragraaf 1.1.2 van dit onderzoeksverslag). De gevonden gegevens waren echter gebaseerd op onderzoeken onder niet-Nederlandstalige taalgestoorde kinderen. Braam-Voeten beschrijft in haar dissertatie (1997) hoe ze in 1991 een vooronderzoek verrichtte, om duidelijkheid te krijgen of de gevonden symptomen ook bij Nederlandstalige kinderen voorkwamen. Dit bleek inderdaad het geval te zijn (zie paragraaf 1.1.3).

Het zoeken naar verklaringen voor en behandelingen van deze taalproblemen bracht Braam-Voeten tot het opstellen van een hypothese over de plaats van het ontstaan van de fouten. Hierbij maakte zij gebruik van het model van Levelt en van de adaptatietheorie van Kolk en Heeschen. De aanpassingsverschijnselen die genoemd worden in de adaptatietheorie werden door Braam-Voeten ook gesignaleerd in de taal van SLI kinderen. Vervolgens besloot Braam-Voeten (1997) om behandelingen met drie verschillende interventieprogramma's te gaan evalueren.

Het eerste interventieprogramma, de Congruëntietherapie, was gericht op symptomen die het gevolg zijn van het niet of verkeerd toepassen van de regels voor congruentie van het onderwerp en de persoonsvorm.

Volgens Braam-Voeten komt het oefenen van zinnen, om mogelijke adaptatiesymptomen, met name omissies, af te laten nemen, niet of slechts incidenteel voor bij SLI kinderen. Op scholen voor speciaal onderwijs behoort dit volgens haar in ieder geval niet tot de strategieën waarmee de problemen van leerlingen met taalproblemen opgelost worden. Daarom besloot Braam-Voeten een nieuw interventieprogramma te construeren. Dit *tweede* programma noemde zij de Capaciteitentherapie en kreeg als doel om mogelijke adaptatiesymptomen, voornamelijk omissies van woorden, te leren vermijden en het produceren van complete uitingen te oefenen.

Met het *derde* programma, een combinatie van de bovengenoemde programma's, werden beide soorten symptomen behandeld.

De drie therapieën werden uitgevoerd bij een kleine experimentele groep (n=7) van SLI kinderen in de leeftijd van vijf tot zeven jaar. Uit de evaluatie van Braam-Voeten bleek dat de Congruëntietherapie niet tot enige vooruitgang leidde. De Combinatietherapie liet wel een trend tot verbetering zien, maar die was niet significant. Omdat uit het evaluatieonderzoek bleek dat met de Capaciteitentherapie wél een significante verbetering bereikt werd (n=2), heeft Braam-Voeten het behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal' geschreven (2001). Uit de follow-up van het onderzoek van Braam-Voeten bleek echter dat de opgetreden verbetering niet bekleef; na een periode van vier maanden bleek het percentage omissies in de spontane taal bij vier van de vijf kinderen (bij beide proefpersonen van de Capaciteitentherapie en bij twee van de drie proefpersonen van de Combinatietherapie) weer te zijn gestegen.

2.1.2 Uitgangspunt

Het logopedische interventieprogramma 'Zeg het maar helemaal' is gericht op het leren produceren van complete uitingen. 'Zeg het maar helemaal' is bedoeld voor kinderen met verschillende vormen van taalproblemen. Volgens Braam-Voeten (1997), de auteur van dit programma, bestaat er een grote behoefte aan gestructureerde, doelgerichte logopedische behandelprogramma's voor taalgestoorde kinderen. Daarom heeft zij dit programma ontworpen.

De moeilijkheden van SLI kinderen komen naar voren bij het vormen van zinnen. Volgens Braam-Voeten is een gevolg hiervan dat de kinderen zich gaan aanpassen aan deze problemen. Dit gebeurt volgens haar door het vereenvoudigen van zinnen zoals het frequent weglaten van minder belangrijke woorden. De aangepaste zinnen zijn dan vaak incompleet, maar op deze manier kunnen de kinderen zich toch verstaanbaar maken (zie paragraaf 1.2.4). Haar behandelprogramma heeft als uitgangspunt het kind te leren complete zinnen te vormen (2001).

Het uitgangspunt voor de theoretische basis van dit programma vormde het model van Levelt (1989) voor spraakproductie. Ook de adaptatietheorie van Kolk en Heeschen (1990, 1992), die defecte taal van afatici verklaart, werd aan de theoretische basis toegevoegd. Deze theorieën staan beschreven in de paragrafen 1.2.1 en 1.2.3 van dit onderzoeksverslag.

2.1.3 Doelstelling

Het belangrijkste doel van het programma 'Zeg het maar helemaal' is om adaptatiesymptomen te laten afnemen, voornamelijk de omissies van woorden waardoor agrammatische uitingen ontstaan. Dit kan volgens Braam-Voeten (2001) geoefend worden door de kinderen te leren complete zinnen te produceren. Zij gaat ervan uit dat de capaciteit van het zinsvormingsproces daardoor zal toenemen. Voor een uitgebreide toelichting op de methodiek van het programma: zie paragraaf 2.4.

De aanpak van 'Zeg het maar helemaal' is afgestemd op het leerproces dat kinderen doormaken voor de verwerving van zinnen. Het gaat niet alleen om het leren van korte (complete) zinnen. Er worden ook steeds langere uitingen geoefend. Uitbreiding van de uitingen van twee naar meer woorden of woordgroepen vormt daarom een tussendoel om het einddoel te bereiken (Braam-Voeten, 2001).

2.2 Doelgroep van 'Zeg het maar helemaal'

In paragraaf 4.2.1 van de handleiding van 'Zeg het maar helemaal' wordt de doelgroep als volgt omschreven: 'Met het programma kunnen kinderen én volwassenen behandeld worden die veel woorden weglaten, omdat zij zich aanpassen aan hun taalstoornis. Om te bepalen of een kind of volwassene tot de doelgroep behoort, moet een taalsample, bestaande uit honderd uitingen, worden gemaakt. Dit sample moet vervolgens worden getranscribeerd, gesegmenteerd en gereconstrueerd om na te gaan of het kind of de volwassene voldoet aan het criterium voor het volgen van 'Zeg het maar helemaal'. Het criterium voor het geven van deze therapie is: ongeveer 15% omissies berekend op het totaal van het aantal woorden plus de weggelaten woorden.'

In het tweede en derde hoofdstuk van de handleiding van 'Zeg het maar helemaal' wordt verslag gedaan van een onderzoek dat Braam-Voeten in 1991 heeft uitgevoerd. Zij onderzocht het effect van het programma, dat toen nog de 'Capaciteitentherapie' werd genoemd. De kinderen die ten bate van dat onderzoek behandeld werden, waren vijf tot zeven jaar oud. Braam-Voeten stelt dat mogelijk al op jongere leeftijd met het programma kan worden begonnen of dat bij jonge kinderen alleen de eerste helft van het programma toegepast kan worden.

Maar niet voor alle kinderen of volwassenen wordt gebruik van het programma aanbevolen. Voor jonge kinderen die in een vroege fase van de taalontwikkeling nog veel onvolledige uitingen maken, is dit programma volgens Braam-Voeten (2001) zeker nog niet bestemd. Voor zeer ernstige afasiepatiënten lijkt het programma haar evenmin geschikt.

De informatie op de website van uitgever Swets Test Publishers duidt op een kleinere doelgroep. Volgens deze informatie wordt de doelgroep van 'Zeg het maar helemaal' gevormd door kinderen vanaf 4 jaar met een syntactische stoornis. In het bijzonder noemen zij taalgestoorde kinderen die woorden en vervoegingen weglaten en in elliptische zinnen spreken (Swets Test Publishers, 2004).

2.3 Therapeut

In het voorwoord van de handleiding (Braam-Voeten, 2001) wordt 'Zeg het maar helemaal' beschreven als een therapieprogramma dat niet alleen is bestemd voor de logopedische praktijk, maar ook voor gebruik thuis, op scholen en elders.

In paragraaf 4.2.3 van de handleiding staat dat 'een aantal oefeningen waarvoor geen specifieke deskundigheid van de logopedist is vereist, door ouders of verzorgers uitgevoerd kan worden'. De auteur vermeldt niet op welke oefeningen zij hier doelt. Nergens in de handleiding of het programma-boek komt Braam-Voeten hierop terug.

In de handleiding van 'Zeg het maar helemaal' (2001) worden door Braam-Voeten de volgende eisen gesteld aan de competenties waarover een therapeut dient te beschikken om het programma correct te kunnen gebruiken:

Lezing van de eerste twee hoofdstukken uit de handleiding (over de theoretische basis van en het effectonderzoek naar het behandelprogramma) acht Braam-Voeten niet strikt noodzakelijk, maar het wordt wel aanbevolen.

Hoewel het voor een logopedist mogelijk zou zijn de behandeling zonder specifieke opleiding te geven, geeft Braam-Voeten de voorkeur aan bekendheid met en training in het uitvoeren van operante conditionerings-technieken.

Hierbij gaat het om:

- (a) 'imitation', 'modeling', en 'modeling plus evoked production'
- (b) 'interchange'-technieken

Deze technieken worden in paragraaf 2.6 van dit onderzoeksverslag nader toegelicht.

Wanneer de therapeut de instructies uit het programmaboek die bij iedere oefening staan, nauwgezet volgt, is volgens Braam-Voeten geen of slechts een geringe extra oefening nodig in het leren toepassen van de onder (a) genoemde technieken.

Voor het toepassen van (b), de 'interchange'-technieken, vindt Braam-Voeten een specifieke deskundigheid vereist. Voor het uitvoeren van dit interventieprogramma wordt daarom vande logopedist gevraagd een aanvullende training te volgen of zelfstandig vaardigheid te verwerven in het gebruiken van deze technieken. Braam-Voeten stelt dat men het gebruik van de 'interchange'-technieken zelfstandig kan oefenen, na lezing van de eerste hoofdstukken van het boek 'Interactive Language Development Teaching' van Laura, L. Lee e.a. Indien alle zeven de 'interchange'-technieken vlot, gevarieerd en in een correcte volgorde toegepast kunnen worden, beheerst men deze techniek voldoende om de therapie uit te kunnen voeren (Braam-Voeten, 2001).

2.4 Methodiek van het programma

In paragraaf 4.2.2 van de handleiding van 'Zeg het maar helemaal' (2001) legt Braam-Voeten uit hoe zij tot de methodiek achter dit programma is gekomen. Zij geeft aan dat het doel van onderwijs of training omschreven wordt als het verwerven van kennis en vaardigheden.

Braam-Voeten schrijft in haar dissertatie (1997) hoe zij aan deze beschrijving komt: Dijkstra en Van Merriënboer (in druk), geven aan dat kennis en vaardigheden het resultaat zijn van het oplossen van problemen. Deze problemen delen zij in drie categorieën in:

- (a) beschrijvings- of categoriseringsproblemen
- (b) interpretatieproblemen
- (c) ontwerpproblemen

Met het programma 'Zeg het maar helemaal' (2001) geeft Braam-Voeten de volgende invulling aan de hierboven genoemde omschrijving: Aan de kinderen wordt een 'probleemsituatie' voorgelegd, waarin eigenlijk elk van de drie bovenstaande typen problemen voorkomt. Het probleem of de vraag in het programma luidt over het algemeen: 'Wat wordt hier afgebeeld / getoond?'

Een analyse van deze vraag levert volgens haar de volgende subproblemen op: De kinderen moeten een persoon, voorwerp of handeling correct kunnen benoemen of categoriseren (huis, hond, oma, tekenen, spelen etc.). Ze moeten plaatjes en/of voorwerpen interpreteren (weergave van een gebeurtenis) en een taalkundig correcte uiting ontwerpen (zoals 'Jip loopt').

Volgens Braam-Voeten (1997) wordt er aangenomen dat kinderen de eerste twee typen problemen kunnen oplossen, namelijk het correct kunnen benoemen en het plaatje kunnen interpreteren. In 'Zeg het maar helemaal' worden ongeveer 10 sessies besteed aan deze twee stappen. Het draait in het programma dus voornamelijk om het oplossen van het ontwerpprobleem: 'Hoe vertel ik, SLI kind, wat ik zie, in een volledige zin?'

Hierin wijkt Braam-Voeten af van de denkwijze die doorgaans wordt gehanteerd, namelijk dat de drive voor taalontwikkeling het overbrengen van een boodschap is (communicatie), en dus niet het maken van grammaticaal correcte zinnen. Kinderen gaan geen langere zinnen maken puur omdat ze graag volledige zinnen produceren, maar ze leren de complexere zinsstructuren te hanteren doordat de boodschap die ze willen overbrengen steeds complexer wordt.

De kennis en vaardigheden die na het oplossen van verschillende probleemsituaties ontstaan, omvat voor 'Zeg het maar helemaal' het vermogen om zinnen in hun geheel te kunnen vasthouden en / of onthouden en, zonder woorden weg te laten, te kunnen produceren (Braam-Voeten, 1997). Volgens Braam-Voeten (2001) worden de kennis en vaardigheden die 'lerenden' kunnen verwerven verder ingedeeld in drie niveaus:

- (a) herinneren
- (b) toepassen
- (c) ontwikkelen, construeren

Bij het oefenen van mondelinge taal gaat het om de eerste twee niveaus. De aanpak omvat het bieden van voorbeelden (*learning by example*) en het uitvoeren (*learning by doing*). In de handleiding van 'Zeg het maar helemaal' (2001) wordt *learning by example* beschreven in paragraaf 4.3.2. In het *learning by doing* wordt voorzien door de vele sessies, waarin verschillende probleemsituaties aan het kind worden voorgelegd. Braam-Voeten (2001) schrijft dat er wordt verondersteld dat het aanbieden van al deze probleemsituaties die opgelost moeten worden, voorziet in een actief uitvoerend proces.

Braam-Voeten neemt aan dat door actieve oefening met 'Zeg het maar helemaal' een vergroting van de procescapaciteit of versnelling van zoekprocessen plaatsvindt, wat nodig is om een complete zin vast te houden en weer te geven vóór de zinsrepresentatie vervalst (zie paragraaf 1.2.3 van dit onderzoeksverslag). Het kind kan dit geleidelijk leren door in de oefensituatie zinnen met steeds meer zinsdelen te moeten vasthouden en zonder weglating van woorden te produceren. Braam-Voeten (1997) concludeert, dat indien dit proces tot stand komt, volgens de adaptatietheorie van Kolk en Heeschen (1990;1992) aangenomen kan worden, dat het zinsrepresentatieproces niet meer onder druk staat, waardoor het agrammatisme afneemt. Aanvankelijk worden bij *learning by doing* nog fouten gemaakt, maar tijdens het leerproces nemen deze af, om ten slotte te verdwijnen.

Het derde niveau, het ontwikkelen of construeren, houdt in dat er iets nieuws ontwikkeld wordt, dat nog niet eerder ontwikkeld is (Braam-Voeten, 1997). Bij kinderen die taal leren komt dit derde niveau niet voor, omdat ze de taal leren zoals die al door leeftijdgenoten of volwassenen wordt gebruikt. Het 'ontwikkelen of construeren' komt dus ook niet voor in 'Zeg het maar helemaal'. Kinderen zijn wel constructief bezig in de conceptualisator, de formulator en de articulator (zie paragraaf 1.2.1 van dit onderzoeksverslag), maar de zinsstructuren moeten uiteindelijk overeenkomen met de reeds bestaande (Braam-Voeten, 2001).

2.5 Opbouw

Het programma 'Zeg het maar helemaal' bestaat uit 60 sessies. De oefenstof is op te delen in 45 leersessies en 15 herhalings- of generalisatiesessies van 45 minuten. Iedere leersessie omvat vier onderdelen:

- (a) een oefening voor nieuwe leerstof
- (b) een herhaling in een andere oefenopzet van voorafgaande leerstof
- (c) een oefening van nieuwe leerstof, gericht op verlenging van uitingen of een herhaling van eerdere oefenstof
- (d) een toepassingsoefening

Na iedere negende sessies volgt een herhalings- of generalisatiesessie die besteed kan worden aan herhaling van onderdelen die nog niet voldoende beheerst worden of waarin het geleerde in de spontane taal toegepast kan worden. De laatste tien sessies zijn eveneens generalisatiesessies, die volledig bestaan uit herhalings- of toepassings-oefeningen.

Bij elke sessie is een beschrijving te vinden van de leerstof, aanwijzingen voor de instructie en een lijstje met de benodigde materialen, zodat deze vóór de behandeling klaar gelegd kunnen worden. Voor een omschrijving van de verschillende soorten oefeningen: zie paragraaf 3.7.2 van dit verslag.

In 'Zeg het maar helemaal' worden woordgroepen uitgebreid. In figuur 3 staat de volgorde waarin deze woordgroeuitbreidingen aan bod komen tijdens het uitvoeren van het programma. Daaronder, in figuur 4, staat de volgorde waarin werkwoorden en werkwoordsvervoegingen aan bod komen binnen deze verschillende werkwoordsgroepen.

De aan te leren zinsstructuren hebben een vaste volgorde van zinsdelen. Deze zinsstructuren komen niet overeen met de zinsvolgorde die kinderen in hun spontane taal vaak hanteren: de inversie. Braam-Voeten beschrijft niet waarom ze voor deze zinsvolgorde heeft gekozen.

Volgorde uitbreiding van woordgroepen:

1. Onderwerp + gezegde + bijwoordelijke bepaling van één woord
2. Onderwerp + gezegde + lijdend voorwerp
3. Onderwerp + gezegde + bijwoordelijke bepaling van meer dan één woord
4. Onderwerp + gezegde + bijwoordelijke bepalingen van tijd en van plaats
5. Onderwerp + gezegde + langere voorzetselbepalingen
6. Onderwerp + gezegde + meerdere bijwoordelijke bepalingen
7. Onderwerp + gezegde + lijdend voorwerp + bijwoordelijke bepalingen

Figuur 3.

Volgorde van werkwoorden en werkwoordsvervoegingen:

1. Het leren van zelfstandige werkwoorden (infinitief)
2. Ond. + gez. ott 3p EV (zelfst.naamw.)
3. Ond. + gez. ott 3p EV (pers.vnw.)
4. Ond. + gez. ott 1p+2p EV (pers.vnw.)
5. Ond. + gez. ott EV (koppelww.) + complement
6. Ond. + gez. ott EV (hulpww. van mod.) + infinitief
7. Ond. + gez. ott MV (zelfst.naamw.)
8. Ond. + gez. ott MV (pers.vnw.)
9. Ond. + gez. ott EV met stam eindigend op t/d
10. Hulpww. + volt.deelw. 'gehad' en 'geweest'
11. Hulpww. van mod. ovt + infinitief
12. Volt.deelw. sterk en/of onregelmatig
13. Volt.deelw. zwak
14. Ovt sterke en/of onregelmatige werkwoorden
15. 'Aan het' + infinitief
16. Ovt. regelmatige werkwoorden

Figuur 4.

Om na te gaan of de oefeningen tot resultaat leiden is het nodig om bij het begin, soms halverwege en aan het einde van de therapie een sample te maken. Het sample moet worden bewerkt op de wijze zoals beschreven staat in paragraaf 5.1 van de handleiding van 'Zeg het maar helemaal'. Doel van het sample is het verloop van het percentage omissies na te gaan. Als het percentage afneemt en onder de 15% komt, kan beëindiging van de therapie overwogen worden. (Braam-Voeten, 2001)

De behandeling mag niet abrupt afgebroken of beëindigd worden. Uit het onderzoek van Braam-Voeten (1991) bleek dat er dan in de meeste gevallen een terugval optreedt, die zich uit in een toename van het percentage omissies. Het is aan te bevelen de therapie langzaam af te bouwen met steeds grotere tijdsintervallen tussen de behandelingen. Men kan zelf kiezen welke oefeningen in die periode voor het kind het meest geschikt zijn en hoe groot de tijdsintervallen tussen de behandelingen zullen zijn (Braam-Voeten, 2001).

2.6 Technieken bij het programma 'Zeg het maar helemaal'

In paragraaf 2.3 van dit onderzoeksverslag is aan de orde gekomen, dat het volgens Braam-Voeten van belang is dat de therapeut bekend is met, en getraind is in het uitvoeren van een aantal technieken, die toegepast worden in 'Zeg het maar helemaal'. In deze paragraaf worden de verschillende technieken besproken, waar de therapeut in haar reactie op foute antwoorden van het kind, gebruik van dient te maken

2.6.1 Operante conditioneringstechnieken

Zoals reeds vermeld in paragraaf 2.3, maakt 'Zeg het maar helemaal' gebruik van vier operante conditioneringstechnieken, namelijk *imitation*, *modeling*, *modeling plus evoked production* en 'interchange'-technieken. Voor de uitvoering van het behandelprogramma vindt Braam-Voeten (2001) het belangrijk om de betekenis van bovenstaande termen te kennen. Hieronder volgt een korte omschrijving van de genoemde interventietechnieken:

- **'Imitation'**
Het kind spreekt klanken, woorden of zinnen na, die door een andere persoon (therapeut of ouder) worden voorgezegd.
- **'Modeling'**
Het kind observeert iemand die een woord of zin zegt, waarin voorkomt wat geleerd moet worden. Het kind wordt niet expliciet gevraagd de ander te imiteren, maar wél is het de bedoeling dat het kind bij het spreken zelf toe gaat passen wat is voorgedaan.
- **'Modeling plus evoked production'**
Het kind hoort spelenderwijs een aantal keren een bepaalde taalvorm (zinsstructuur, vervoeging, etc). Deze taalvorm krijgt extra nadruk. Na enkele voorbeelden krijgt het kind de gelegenheid het voorbeeld te herhalen of toe te passen. Dit gebeurt naar aanleiding van vragen of uitlokkend materiaal, tijdens spontane interacties tussen het kind en de therapeut of ouder.
- **'Interchange'-technieken**
Voor 'Zeg het maar helemaal' heeft Braam-Voeten gebruik gemaakt van de 'interchange'-technieken van Lee e.a. (1975).
In figuur 5 volgt voor elk van deze technieken een korte omschrijving, aangevuld met een aantal voorbeelden van de specifieke vragen die bij deze technieken gesteld kunnen worden:

IT 1:	Complete model: De hele zin voorzeggend en vragen of het kind de zin helemaal na wil zeggen; <i>'Kun jij mij nazeggen?' / 'Zeg jij óók maar'</i>
IT 2:	Reduced model: Van de fout gezegde zin één weggelaten woord met een vraagintonatie aanreiken; <i>Bijv. Kind: 'Ik ga school'. Therapeut: 'Naar....?'</i>
IT 3:	Expansion request: Vragen om een incomplete zin af te maken; <i>'Vertel het eens helemaal' / 'Je moet alles zeggen' / 'Maak eens een heel zinnetje'</i>
IT 4:	Repetition request: Het kind verzoeken om de incomplete zin die het gezegd heeft, nog eens te zeggen; <i>'Wat zeg je?' / 'Zeg die zin nog eens'</i>
IT 5:	Repetition of error: Met beklemtoning de fout herhalen op een vragende wijze; <i>'Hij liep op straat' > 'Loopte?'</i>
IT 6:	Self correction request: Om zelfcorrectie vragen; <i>'Is dat zinnetje goed?' / 'Zeg het eens helemaal' / 'Doe het eens beter'</i>
IT 7:	Rephrased question: Opnieuw de vraag stellen, maar wél herformuleren, om dichterbij de doelzin te komen; <i>'Gisteren had je vrij van school, maar wat ga je vandaag doen?'</i>
De vijfde IT kan volgens Braam-Voeten (2001) bij 'Zeg het maar helemaal' niet gebruikt worden op de wijze zoals Lee dit bedoelde, omdat de 'te herhalen fout' een omissie is. Soms kunnen dan de omringende woorden met nadruk in de vraag verwerkt worden.	

Figuur 5.

De beschrijving die Braam-Voeten van de bovengenoemde technieken geeft, is niet helder. Er lijkt sprake te zijn van een overlap, bijvoorbeeld tussen *imitation* en IT1 '*complete model*'. Het onderscheid tussen de inhoudelijke betekenis en het tijdstip van toepassen van de operante conditioneringstechnieken enerzijds en de 'interchange'-technieken anderzijds wordt niet duidelijk weergegeven.

2.6.2 Feedback

Iedere sessie van 'Zeg het maar helemaal' bestaat uit vier oefeningen. Iedere oefening bestaat weer uit een aantal items. Nadat het kind een item heeft beantwoord, volgt feedback. Dit gebeurt altijd in twee rondes. De tweede ronde gaat pas van start als alle items van een oefening aan bod zijn geweest, en dus niet meteen na de incorrecte uitvoering van een item.

Ronde één wordt steeds op dezelfde gestructureerde wijze uitgevoerd.

Nadat het kind een item heeft beantwoord, volgt feedback. Eerst wordt gezegd of de uiting juist is. Bij een correcte productie krijgt het kind een verbale beloning. Bij een incomplete uiting wordt op een motiverende wijze aangegeven dat de productie nog niet juist was: 'Nee, dat was nog niet helemaal goed' of 'Bijna goed'. Direct daarop volgend wordt de correcte, complete uiting aangereikt: 'Het moest zijn...' Aan het kind wordt gevraagd de correcte uiting na te zeggen. Als het niet lukt, wordt het item terzijde gelegd of aangekruist om in de tweede ronde herhaald te worden. In figuur 6 is deze eerste ronde in een beknopt overzicht weergegeven:

1. Item laten uitvoeren door kind
2. Zeggen of uiting goed of fout was
Goed:
→ Verder naar volgende item
Niet goed:
3. Correcte uiting voorzeggend
4. Uiting na laten zeggen door kind
Niet goed:
5. Item apart leggen voor 2^e ronde

Figuur 6.

Braam-Voeten wijst erop dat de feedback die de therapeut bij 'Zeg het maar helemaal' geeft, in de logopedie doorgaans ongebruikelijk is. Zegt het kind de zin namelijk fout, maar wel compleet, zoals: 'Hij loop op straat', dan moet de reactie van de therapeut bij 'Zeg het maar helemaal' zijn: 'Ja goed, hij loopt op straat' (met nadruk op de 't'). Het kind hoeft de zin dan niet te herhalen; de uiting wordt goedgekeurd. Er wordt namelijk geen omissie van een woord gemaakt. Enige oefening van de therapeut om op deze wijze feedback te geven is volgens Braam-Voeten meestal wel nodig.

2.6.3 De codes A, B en IT

Boven (bijna) elke oefening staan de codes A of B en / of IT. Deze letters geven aan welke technieken de therapeut moet gebruiken en hoe zij dient te reageren op foute antwoorden.

Braam-Voeten geeft aan dat men in het algemeen verder kan gaan naar de volgende oefening, wanneer 90% van de items van een oefening correct is uitgevoerd.

Code A

In de handleiding van 'Zeg het maar helemaal' (2001) komen twee niet helemaal vergelijkbare omschrijvingen van code A voor, namelijk:

- De 'A' geeft aan, dat de niet goed uitgevoerde items die in de eerste ronde terzijde zijn gelegd, nog één maal herhaald worden in de tweede ronde. Ongeacht het resultaat wordt daarna met de volgende oefening verder gegaan (blz. 72).
- Een oefening waar een 'A' vermeld staat, kent geen afbreeknorm. Wanneer het echt veel te lang gaat duren voor de oefening en / of de herhaling van de incorrecte items klaar is, moet een uitzondering worden gemaakt. In dat geval kan de oefening / herhaling beter voortijdig worden afgebroken (blz. 73).

Uit de eerste omschrijving lijkt men af te kunnen leiden, dat ieder incorrect item van een oefening waar de code A boven staat, maximaal één keer herhaald mag worden, terwijl Braam-Voeten met de tweede omschrijving lijkt aan te geven, dat deze items oneindig vaak herhaald mogen worden, tenzij de oefening dan te lang gaat duren.

Code B

Ook wanneer de 'B' boven een oefening staat, moeten de niet correct uitgevoerde opdrachten uit de eerste ronde worden herhaald in de tweede ronde. De incorrecte items worden in de tweede ronde maximaal drie maal herhaald tot een 90% goed-score is behaald. Hierbij mag *shaping* toegepast worden. De logopedist kan de zin in stukjes splitsen en beloont het kind vervolgens voor ieder deel dat het goed zegt. Ze geeft steeds een klein beetje minder hulp bij het maken van de complete uiting, zodat het kind uiteindelijk zelfstandig de zin kan produceren.

Code IT

Als 'interchange'-technieken moeten worden gebruikt, wordt dit aangegeven met de code 'IT'. De logopedist dient dan door het stellen van specifieke vragen te bewerkstelligen, dat het kind een incomplete uiting compleet gaat maken. Wanneer alle verschillende 'interchange'-vragen gesteld zijn en er nog steeds geen complete uiting is gevolgd, mag nog drie maal geprobeerd worden om door middel van *shaping* een complete zin uit te lokken. Als ook dat niet lukt, dient de logopedist naar het volgende item over te gaan. Volgens Braam-Voeten (2001) verdient het aanbeveling van deze 'mislukkingen' aantekeningen te maken. Bij één van de herhalings sessies kan er dan nog een keer op worden teruggekomen (zie paragraaf 2.4.2 van dit onderzoeksverslag).

* De onderzoekers hebben bij het uitvoeren van het programma gekozen voor de eerste omschrijving, omdat dit hen de meest uitvoerbare en voor de proefpersonen minst belastende optie leek.

Braam-Voeten stelt, dat wanneer men wat vaker bij verschillende kinderen met de 'interchange'-technieken heeft gewerkt, blijkt dat niet bij ieder kind met dezelfde vragen de beste resultaten worden bereikt. Hoewel door Lee een bepaalde volgorde geadviseerd wordt, lijkt het volgens Braam-Voeten niet nodig zich hier strikt aan te houden. De 'interchange'-technieken mogen bij 'Zeg het maar helemaal' gevarieerd gebruikt worden. Na enkele sessies is meestal duidelijk in welke volgorde de 'interchange'-technieken het snelst tot een complete zin leiden. Toch blijft ook dan nog enig variëren gewenst (Braam-Voeten, 2001).

Waar en wanneer in het hierboven beschreven systeem de operante conditioneringstechnieken moeten worden toegepast, wordt niet beschreven in de handleiding. Deze zijn bij de uitvoering van het onderzoek dan ook niet aan de orde gekomen.

2.6.4 Afbreekregels

Voor het afbreken van een sessie kunnen de volgende regels worden gehanteerd:

- Bij kinderen die heel langzaam zijn, maar wel goede prestaties leveren, kan in plaats van de hele, de halve oefening gedaan worden. Per sessie worden dan wél vier oefeningen aangeboden, maar komt per oefening slechts de helft van de items aan bod.
- Bij een normaal of traag tempo met slechte prestaties kan overgegaan worden op het aanbieden van twee van de vier oefeningen per sessie. De oefeningen van één sessie worden dan dus over twee sessies verspreid.
- Blijven de resultaten in dat geval nog steeds ver onder het criterium van 90% correct, dan dient de therapeut zich af te vragen of 'Zeg het maar helemaal' wel geschikt is voor dit kind (Braam-Voeten, 2001).

3. HET ONDERZOEK

Nu het behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal' besproken is, wordt in het komende hoofdstuk beschreven hoe het onderzoek naar dit programma is uitgevoerd. In de eerste plaats wordt beschreven hoe het onderzoek tot stand is gekomen en welke onderzoeksvragen gesteld zijn. Daarna wordt de opbouw van het onderzoek beschreven, evenals de wijze waarop gegevens zijn verzameld, gevolgd door een beschrijving van de proefpersonen. In de daaropvolgende paragraaf komen enkele aanpassingen en fouten aan bod, die de onderzoekers bij de uitvoering van de sessies gemaakt hebben. Tot slot wordt beschreven welke methode de onderzoekers hebben gebruikt voor de evaluatie van het programma.

3.1 Totstandkoming van het onderzoek

Zoals te lezen is in het voorwoord van dit onderzoeksverslag, was de aanleiding voor dit onderzoek een voorstel van Swets Test Publishers om effectonderzoek te doen naar het logopedische interventieprogramma 'Zeg het maar helemaal'. Ten tijde van de ontwikkeling van dit programma was al een kleinschalig effectonderzoek uitgevoerd door Braam-Voeten, de auteur van het programma (1991). Volgens Swets Test Publishers zou hier in een nieuw, grootschaliger onderzoek misschien bij aangesloten kunnen worden.

In de beperkte tijd die beschikbaar was voor het onderzoek, kon echter niet een grootschalige effectstudie worden uitgevoerd. Evenmin kon precies dezelfde werkwijze worden gehanteerd als bij de effectstudie van Braam-Voeten. Daarom werd besloten het project te beperken tot een minder uitgebreid onderzoek naar 'Zeg het maar helemaal', waarbij slechts een klein aantal kinderen zou worden behandeld, in minder sessies dan het aantal dat door Braam-Voeten is beschreven in haar effectstudie.

Het programma 'Zeg het maar helemaal' bestaat uit 60 sessies. Door de onderzoekers werd dit beschouwd als een irreëel aantal. De redenen hiervoor waren gebaseerd op de eigen ervaring van de onderzoekers in de logopedische beroepspraktijk:

- in vrijgevestigde logopediepraktijken worden zelden zo veel sessies aan één patiënt besteed
- logopedisten werken over het algemeen niet zo lang aan slechts één onderdeel van de taalstoornis

Voor iedere sessie van het behandelprogramma staat 45 minuten. Ook dit leek de onderzoekers niet praktisch. Behandelingen op scholen duren meestal 20 à 30 minuten en in vrijgevestigde praktijken is 30 minuten gebruikelijk. Daarom werd besloten de tijdsduur van de sessies in te korten van 45 naar 30 minuten en zou worden onderzocht of er bij een kleiner aantal sessies ook al vooruitgang kon worden bereikt.

De selectie van proefpersonen nam veel tijd in beslag. Dit kwam doordat er in eerste instantie ook een referentiegroep, bestaande uit kinderen met een normale taalontwikkeling, in het onderzoek betrokken zou worden. Veel van de scholen voor regulier basisonderwijs die de onderzoekers hierover benaderden, wilden of konden hier niet aan meewerken. Ook ontstond er enige vertraging in het contact met de scholen voor speciaal onderwijs, waaraan werd gevraagd of zij proefpersonen ter beschikking wilden stellen voor het onderzoek.

Uiteindelijk is ervan afgezien een referentiegroep in het onderzoek te betrekken. Wel was er een school voor kinderen met ernstige spraak- en taalproblemen (ESM) bereid om medewerking te verlenen aan het onderzoek. Door de logopedisten van deze school werd een groep van zes kinderen

geselecteerd die eventueel in aanmerking zouden kunnen komen voor het onderzoek. Na het afronden van de gehele selectieprocedure konden twee kinderen definitief geselecteerd worden om deel te nemen aan het onderzoek.

Tijdens de selectieprocedure bleek, dat het programma 'Zeg het maar helemaal' op de school van de proefpersonen aanwezig was en al een aantal maanden ongebruikt in de kast stond. Dit vanwege onduidelijkheid wat betreft het doel en het gebruik van het programma. Vanuit deze school werd daarom de vraag gesteld of tijdens de behandelperiode ook gekeken kon worden naar het gebruik en de hanteerbaarheid van 'Zeg het maar helemaal'.

Om bovenstaande redenen moest het oorspronkelijke doel enigszins worden bijgesteld. Met twee proefpersonen zou er geen significant effect van het programma aangetoond kunnen worden en ook het voornemen om 30 behandelingen uit te voeren, was in de tijd die op dat moment nog restte, niet meer haalbaar. Er zou worden geprobeerd dit aantal zo dicht mogelijk te naderen, met de verwachting te komen tot ongeveer 20 behandelingen. Vanwege de vraag van de logopedisten van de SO-school, was het belangrijkste doel van het onderzoek nu niet meer het meten van het effect, maar voornamelijk het evalueren van het gebruik en de toepasbaarheid van het programma. Ook zouden de reacties van de kinderen op het programma worden geobserveerd.

Op deze manier werd besloten om een gevalsstudie te schrijven over twee kinderen, een jongen (kind 1) en een meisje (kind 2) met een expressieve taalstoornis en een leeftijd van circa zeven jaar, die behandeld zouden worden met een deel van het behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal'. Aan de hand van deze behandelingen zou het programma geëvalueerd kunnen worden. Deze evaluatie zou worden beschreven in een onderzoeksverslag.

3.2 Onderzoeksvragen

Om het onderzoek vorm te geven, zijn er twee onderzoeksvragen opgesteld. Aan de hand van deze onderzoeksvragen kan het programma 'Zeg het maar helemaal' geëvalueerd worden. In deze paragraaf worden de onderzoeksvragen geïntroduceerd, evenals de bijbehorende subvragen.

Vanuit een school voor kinderen met spraak- en taalproblemen kwam de vraag naar voren of er onderzocht kon worden of het programma 'Zeg het maar helemaal' praktisch is in het gebruik en aantrekkelijk voor de proefpersonen. De eerste doelstelling van het onderzoek is dan ook om een antwoord te krijgen op deze vraag:

O1 *Is het programma 'Zeg het maar helemaal' praktisch in het gebruik en aantrekkelijk voor de proefpersonen?*

- S1.1 *Is de handleiding van het programma 'Zeg het maar helemaal' gebruiksvriendelijk?*
- S1.2 *Is de inhoud van de oefeningen en de opbouw van de leerstof logisch?*
- S1.3 *Zijn de te gebruiken technieken van het programma begrijpelijk en prettig uitvoerbaar?*
- S1.4 *Is het materiaal van 'Zeg het maar helemaal' praktisch in het gebruik voor de therapeut?*
- S1.5 *Zijn de behandelsessies van het programma in een half uur uit te voeren?*
- S1.6 *Is het programma 'Zeg het maar helemaal' aantrekkelijk voor de proefpersonen?*

Daarnaast vroegen de onderzoekers zich af, naar aanleiding van een vraag van Swets Test Publishers (zie paragraaf 3.1), of het programma ook invloed heeft op de taal van de doelgroep. Het tweede deel van dit onderzoek is gericht op twee proefpersonen, kinderen met omissies van woorden, die gedurende een periode van een aantal weken behandeld zijn met het programma om te bekijken of er een verbetering optreedt. Er werd gezocht naar een antwoord op onderzoeksvraag 2 (O2) en de daarbij behorende subvragen.

O2 Treedt er na behandeling met het programma 'Zeg het maar helemaal' verandering op in de taal van de proefpersonen?

S2.1 Hoe presteren de proefpersonen op de verschillende soorten oefeningen van het programma en is er een leereffect te zien?

S2.2 Treedt er, na behandeling met 'Zeg het maar helemaal', verandering op in het percentage en het type omissies in de spontane taal van de proefpersonen?

De manier waarop is gezocht naar een antwoord op de subvragen, de zogenoemde evaluatiemethode, staat beschreven in paragraaf 3.7. Voor de resultaten en conclusies kunnen hoofdstuk 4 en hoofdstuk 5 geraadpleegd worden.

3.3 Onderzoeksopzet

Om antwoord te kunnen geven op bovenstaande vragen, werd een evaluatieonderzoek opgezet. Deze paragraaf geeft een overzicht van de onderzoeksperiode. De verschillende fases van het onderzoek worden kort toegelicht, waarmee duidelijk wordt gemaakt hoe het onderzoek was opgebouwd. Een uitgebreidere uitleg van de diverse onderdelen is te vinden in het vervolg van hoofdstuk 3.

De onderzoeksperiode was ruwweg opgebouwd uit drie fases:

In de eerste plaats was er de selectie van de proefpersonen, gevolgd door een periode van behandeling (de tweede fase). De behandelperiode werd afgesloten met het derde onderdeel: de effectmeting. In tabel 1 is de onderzoeksperiode schematisch weergegeven.

Selectie van de proefpersonen				
Week	Kind	Activiteit	Therapeut	Bijzonderheden
17	2.	1 ^e sample	A.	Audio-opname
	1.	1 ^e sample	D.	Audio-opname
Uitvoering van de behandelsessies				
Week	Kind	Activiteit	Therapeut	Bijzonderheden
20	2.	Sessie 1, 2	D.	
	1.	Sessie 3	A.	D. ziek, A. observator én therapeut
	1.	Sessie 1, 2, 3	A.	
22	2.	Sessie 4, 5, 6	D.	
	1.	Sessie 4, 5, 6	A.	
23	1.	Sessie 7, 8	A.	
24	2.	Sessie 7	A.	Wisseling van therapeut
	1.	Sessie 9, 11	D.	Sessie 10 = herhalingssessie, n.v.t.
25	2.	Sessie 8, 9	A.	
	1.	Sessie 12, 14	D.	Sessie 13 = materiaal ontbreekt
26	2.	Sessie 11	A.	
	2.	Sessie 12	A.	Video-opname (gedeeltelijk)
	1.	Sessie 13	D.	Inhaalsessie (eerder overgeslagen)
	1.	Sessie 15	D.	Video-opname
Effectmeting				
Week	Kind	Activiteit	Therapeut	Bijzonderheden
26	2.	2 ^e sample	A.	Audio-opname
27	1.	2 ^e sample	D.	Audio-opname

Tabel 1.

3.3.1 Selectie van de proefpersonen

Voorafgaand aan de serie behandelsessies is door de logopedisten van de school die meewerkte aan het onderzoek een groep van zes kinderen geselecteerd die eventueel in aanmerking zouden kunnen komen voor deelname aan het onderzoek. De kinderen werden geselecteerd op basis van de door de onderzoekers gebruikte insluitingscriteria (zie figuur 7). Deze insluitingscriteria werden, naast een aantal andere criteria, gehanteerd in de effectstudie van Braam-Voeten (1997). Zij baseerde haar insluitingscriteria op haar beurt op de 'uitsluitingscriteria voor SLI kinderen' die Stark en Tallal in 1981 opstelden (zie paragraaf 1.1.1).

Voorafgaand aan de behandelperiode werd bij de zes geselecteerde kinderen een sample van de spontane taal opgenomen. De uitingen werden getranscribeerd en gereconstrueerd, waarna het percentage omissies kon worden berekend. De uitwerking van dit eerste sample had een dubbele functie. Enerzijds kon erdoor worden bepaald of het kind in aanmerking kwam voor deelname aan het onderzoek. Anderzijds deed het dienst als een zogenaamde T1-meting. Het eerste sample gaf namelijk het beginniveau van het kind aan. Indien het kind aan de hand van het eerste sample geselecteerd zou worden voor deelname, zou na beëindiging van de behandelperiode opnieuw een sample worden opgenomen (de T2-meting). Het laatste sample kon daarna vergeleken worden met het eerste sample om te bepalen of de therapie een verbetering van de spontane taal tot gevolg had.

Na opname van de gesprekjes zijn vier kinderen afgefallen. Bij het beluisteren van de opnames bleken hun samples te weinig spontane taal en/of te weinig taal buiten het hier-en-nu te bevatten. Er was bij deze kinderen bijvoorbeeld sprake van veel elliptische uitingen en minors, van het herhaaldelijk opsommend benoemen van plaatjes of voorwerpen en het voorlezen van woorden. In andere gevallen werd naar aanleiding van het globaal uitschrijven van de samples van deze kinderen al spoedig duidelijk, dat de geuite taal te weinig omissies bevatte.

Voor twee kinderen zijn de samples echter wél helemaal getranscribeerd en is vervolgens het percentage omissies berekend (zie paragraaf 3.4.1). Deze kinderen bleken in aanmerking te komen voor het onderzoek. Zij werden de proefpersonen bij wie het eerste gedeelte van het behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal' werd uitgevoerd. Voor uitgebreide persoons- en testgegevens en een beschrijving van het eerste sample van de twee proefpersonen: zie paragraaf 3.5.

Insluitingscriteria SLI kinderen

- Zij mogen niet slechthorend zijn
- Zij hebben geen traumata of neurologische stoornissen
- Er mag geen sprake zijn van ernstige psychische of sociaal/emotionele problematiek
- De ouders van de kinderen moeten Nederlandstalig zijn
- De sociaal-economische status van de ouders moet laag tot en met middelbaar zijn (geen HBO, academische of gelijkwaardige opleiding)
- De kinderen moeten in de leeftijd van 5;0 tot 7;0 jaar vallen
- Het intelligentiequotiënt moet hoger dan 85 zijn en indien mogelijk niet hoger dan 115 (bepaald met WISC.R (1986), RAKIT (1984), LDT (1976), SON-R (1988) of Kleuter SON (1975))
- De kinderen moeten goed verstaanbaar zijn
- Op de Reynell begripstest (1977) moeten zij niet lager scoren dan ongeveer 1 SD onder het gemiddelde voor hun leeftijd
- In een taalsample moeten zij 15% of meer omissies maken (een schatting van dit percentage is voldoende, het precieze percentage wordt later berekend)

Figuur 7.

3.3.2 Uitvoering van de behandelsessies

Voorafgaand aan de behandelperiode hebben de onderzoekers de handleiding, het programmaboek en het materiaal van 'Zeg het maar helemaal' aandachtig bestudeerd. Hoewel Braam-Voeten heeft beschreven, dat het raadzaam is om de te hanteren technieken (zie paragraaf 2.6) van tevoren te oefenen en te bestuderen in de literatuur, hebben de onderzoekers hiervan afgezien. Zij zijn er daarbij van uit gegaan dat de meeste logopedisten, bij gebruik van het programma dit advies niet zullen opvolgen. Omdat de onderzoekers een zo eerlijk mogelijk beeld wilden krijgen van de bruikbaarheid van het programma voor logopedisten in het werkveld, hebben ze besloten de technieken niet uitgebreid te trainen en ze alleen te bestuderen zoals ze beschreven zijn in de, voor iedere behandelaar beschikbare, handleiding.

De behandelingen met het programma 'Zeg het maar helemaal' werden uitgevoerd in een logopedische behandelruimte van de school die de proefpersonen bezochten. Iedere behandelsessie duurde ongeveer 30 minuten. Indien mogelijk werden de kinderen drie keer per week uit de klas gehaald. De behandelingen vonden plaats in de ochtend, zodat de kinderen zo fit mogelijk waren.

Eén van de onderzoekers behandelde het kind, terwijl de andere onderzoeker observeerde en notuleerde. Opvallende dingen (bijvoorbeeld reacties van het kind op het materiaal of de oefening) werden genoteerd, evenals de prestaties op ieder item afzonderlijk. Er werd geen gebruik gemaakt van een beloningssysteem, omdat dit niet werd beschreven in de handleiding van 'Zeg het maar helemaal'. De proefpersonen ontvingen alleen mondelinge feedback en verbale beloningen.

Halverwege de serie behandelsessies heeft er een wisseling van therapeut plaatsgevonden. Dit om het behandelaarseffect zoveel mogelijk te beperken. Bij de twee laatste sessies is op een meer gestructureerde wijze genotuleerd; van elk kind werd iedere uiting van frustratie of plezier genoteerd. De laatste sessie van beide kinderen is op video opgenomen, ten bate van de presentatie van het onderzoek.

Gestart werd met de eerste sessie van het programma. Vervolgens zijn de sessies één voor één afgewerkt, omdat dit werd aanbevolen in de handleiding van 'Zeg het maar helemaal'. Af en toe is hier echter een uitzondering op gemaakt. Zo is sessie 10 overgeslagen, aangezien dit een herhalings-sessie is en de proefpersonen daar in deze fase van de behandeling nog niet voor in aanmerking kwamen. Ook sessie 13 werd bij kind 1 in eerste instantie overgeslagen. Deze sessie is na sessie 14 weer ingehaald. Het feit dat er ter voorbereiding op sessie 13 een aantal materialen moesten worden gefabriceerd, die zich nog niet in de doos van 'Zeg het maar helemaal' bevonden, kwam niet duidelijk naar voren uit de instructies in het programmaboek en werd daardoor te laat opgemerkt door de onderzoekers. Daarom waren zij genooddaakt deze sessie uit te stellen.

Bij de uitvoering van sessie 3 was één van de onderzoekers ziek. De andere onderzoeker heeft deze sessie daarom bij beide kinderen uitgevoerd én zelf genotuleerd. Doordat de behandelaar dus tevens observator was, kunnen enkele zaken, die wellicht van belang zijn voor het onderzoek, over het hoofd zijn gezien en niet genoteerd. De situatie veroorzaakte ook enige onrust bij de proefpersonen. Er dient te worden vermeld dat dit wellicht van invloed is geweest op de motivatie en de prestaties van de kinderen.

3.3.3 Effectmeting

Na de serie behandelsessies is een tweede sample opgenomen (de T2-meting), aan de hand waarvan bepaald kon worden of het kind vooruitgang had geboekt. Daartoe werden de zinnen van dit tweede sample, evenals bij het eerste sample, getranscribeerd en gereconstrueerd, waarna het percentage omissies kon worden berekend. Het percentage omissies van deze T2-meting werd vergeleken met het percentage omissies van het eerste sample, dat reeds was opgenomen bij de selectie van de proefpersonen. Ook werden de verschillende typen omissies die de proefpersonen maakten, geteld (zie paragraaf 4.2.2). De aantallen van beide metingen werden met elkaar vergeleken. Op deze wijze kon een beeld worden gevormd van de invloed van de behandeling op de spontane taal.

3.4 Gegevensverzameling

Zoals reeds beschreven in de vorige paragraaf, ging aan de behandelperiode een selectieprocedure vooraf, om na te gaan of de globaal geselecteerde taalgestoorde kinderen ook daadwerkelijk als proefpersonen deel zouden kunnen nemen aan het onderzoek. Omdat één van de criteria voor deelname aan het onderzoek een taalsample met ongeveer 15% omissies was, werd bij deze kinderen een sample van de spontane taal opgenomen en geanalyseerd. Met de kinderen die op basis van de criteria in aanmerking kwamen, werd het onderzoek voortgezet. Zij werden in een periode van zeven weken behandeld met het programma 'Zeg het maar helemaal'.

In deze paragraaf volgt een gedetailleerde beschrijving en verklaring van de wijze waarop de taalsamples werden opgenomen, bewerkt en beoordeeld. Daarna volgt een toelichting op de manier waarop de overige gegevens ten bate van het onderzoek werden verzameld, waarbij onder meer wordt ingegaan op het uitvoeren en protocolleren van de sessies.

3.4.1 De samples

Bij de opname en bewerking van de samples is in principe de werkwijze aangehouden, zoals die is beschreven door Braam-Voeten in haar dissertatie (1997) en in de handleiding van 'Zeg het maar helemaal' (2001). In enkele gevallen is, vanwege een gebrek aan informatie, naar eigen inzicht gehandeld of uitgeweken naar een toelichting van andere auteurs. Ter illustratie van de gehanteerde werkwijze kunnen de taalsamples van de twee proefpersonen erbij worden genomen, die zijn afgedrukt in de bijlagen A en B.

3.4.1.1 Opname van de samples

Om na te gaan of de zes taalgestoorde kinderen die door de logopedisten van de SO school globaal waren geselecteerd, ook daadwerkelijk als proefpersonen deel zouden kunnen nemen aan het onderzoek, is een sample van de spontane spraak opgenomen. Hierbij werd de werkwijze van Braam-Voeten (1997) gevolgd. Er is een gesprekje van ongeveer 30 minuten gevoerd met de kinderen, dat werd vastgelegd op een audio-opname. Door het stellen van open vragen en het geven van non-directieve antwoorden, probeerden de onderzoekers een helder beeld te krijgen van de spontane taal van de kinderen. Daarbij werd aangestuurd op zoveel mogelijk taal buiten het hier-en-nu. Vooraf waren door de onderzoekers een aantal vragen geformuleerd, die tijdens het inleidende gesprekje bij binnenkomst aan de orde konden komen:

- Wie ben jij?
- Wat was je aan het doen?
- Heb je nog iets te vertellen?

Wanneer het gesprek traag op gang kwam en na het stellen van bovenstaande vragen toch te vroeg stakte, werd de kinderen een vertelplaat aangeboden. Voor dit onderzoek is gekozen voor de plaat 'Het speelplein' uit het boek 'Bas, ga je mee?' (Stam, 2000). De onderzoekers lokten het kind uit om iets te vertellen over de vertelplaat of over iets wat daarmee te maken heeft, opnieuw door middel van open vragen en non-directieve antwoorden. Indien nodig werden door de onderzoekers achtereenvolgens de volgende vragen gesteld:

- Vertel eens wat de kinderen op het speelplein doen.
- Waar zou jij mee willen spelen?
- Waarom zou dat jongetje boos zijn?
- Heb jij ook wel eens bloed gehad?

Door middel van deze vragen werd geprobeerd een goed beeld te verkrijgen van de prestaties van het kind bij het spreken in de tegenwoordige en de verleden tijd en bij het beantwoorden van een taaldenkvrage.

3.4.1.2 Transcriptie van de samples

Omdat Braam-Voeten (2001) niet beschreven heeft welke regels zij heeft gehanteerd bij het uitschrijven van de samples (de transcriptie), werden een aantal transcriptieafspraken van Van den Dungen & Verbeek (1999) aangehouden:

De transcriptie van de samples vond binnen enkele dagen na de opname plaats. Hiermee werd een zo secuur mogelijke uitwerking van de samples beoogd. De betekenis van de uitingen zou immers het best weergegeven kunnen worden als de periode tussen het opnemen en het transcriberen van de samples zo kort mogelijk zou zijn en de onderzoekers de context nog helder voor ogen zouden hebben. Volgens Van den Dungen & Verbeek kan het herinneren van de opnamesituatie van belang zijn bij het uitschrijven van de taal van kinderen die niet zo goed verstaanbaar spreken of veel onbegrijpelijke uitingen produceren.

De manier waarop de samples zijn uitgeschreven, is gebaseerd op de aanwijzingen die worden gegeven in de STAP-handleiding (Van den Dungen & Verbeek, 1999):

De uitingen van het kind en de therapeut zijn woordelijk uitgeschreven, in normale spelling. De uitspraak van het kind werd zo goed mogelijk weergegeven: woorden waarin weglatingen of substituties voorkwamen werden letterlijk overgenomen, zodat het sample tevens een goed beeld zou geven van de spraak van de proefpersoon. Alle valse starts en herhalingen zijn zo letterlijk mogelijk genoteerd. Ook relevante contextuele informatie werd vermeld; dit werd tussen driehoekige haakjes gezet: <...>.

In tegenstelling tot het advies van Van den Dungen & Verbeek (1999), die voorstellen om gevulde pauzes weg te laten, is door de onderzoekers besloten om alle gevulde pauzes - eh's en ehm's - wél op te nemen in de transcriptie. Dit vanwege het feit dat de onderzoekers het belangrijk achtten om de samples zoveel mogelijk overeen te laten komen met de realiteit, omdat op deze manier een goed beeld kon worden neergezet van de haperingen en twijfels in de spontane taal; zaken die mogelijk aanwijzingen zijn voor een vertraging van het zinsverwerkingsproces ten gevolge van een beperkte verwerkingscapaciteit (zie paragraaf 1.2.3).

3.4.1.3 Segmentatie van de uitingen

Nadat de transcriptie was afgerond, werd het sample verdeeld in uitingen. Het verdelen in uitingen gebeurde met behulp van een audio-opname, omdat o.a. aan de hand van de intonatie steeds moet worden beslist wat de grenzen van een uiting zijn; waar is het begin en waar is het einde van de uiting? Bij de segmentatie van de uitingen is de definitie van Braam-Voeten (1997) aangehouden. Een uiting kan volgens haar bestaan uit een enkelvoudige hoofdzin, uit een neven- of onderschikkende bijzin, een elliptische uiting of een minor (zie paragraaf 3.4.1.5). Hoofd- en bijzin werden dus van elkaar gesplitst en elk apart beoordeeld als een afzonderlijke uiting. Daarnaast is door de onderzoekers besloten om een aanvulling op de eigen uiting (zie paragraaf 3.4.1.5) als een aparte uiting te beschouwen, evenals twee opeenvolgende minors die in het dagelijkse taalgebruik vaak bij elkaar horen (bijv. 'Ja hoor' of 'Nou kijk').

3.4.1.4 Parafrasering van de uitingen

Op de segmentatie volgt de parafrasering van de uitingen. Een parafrase wordt door de onderzoekers omschreven met de volgende definitie: een correcte en volledige weergave van de incorrecte of onvolledige uiting van het kind, waarbij zoveel mogelijk wordt aangesloten bij het niveau en de boodschap van het kind.

- Vb. De bel gaat, dan moeten we weer meneden.
[Als de bel gaat, dan moeten we weer naar beneden]

Voor de parafrasering van de uitingen werd gebruik gemaakt van de volgende, door Braam-Voeten voorgestelde, afspraken:

De parafrase werd zo kort mogelijk gehouden en er is zo veel mogelijk aangesloten bij de woordvolgorde van het kind. Ook is geprobeerd de parafrase zó vorm te geven dat het in syntactisch opzicht zoveel mogelijk overeen kwam met het niveau van het kind. En ten slotte, de boodschap die het kind met de uiting wilde overbrengen is zoveel mogelijk intact gelaten (Braam-Voeten, 2001).

Naast bovenstaande afspraken werden ook een tweetal regels voor de notatie van de uitingen in acht genomen, die werden ontleend aan Van den Dungen en Verbeek (1999):

Zelfcorrecties en valse starts zijn tussen ronde haakjes gezet: (...). Deze komen niet terug in de parafrasering. In dergelijke gevallen is het laatst gesprokene opgevat als de te beoordelen uiting. Ook herhalingen die elkaar binnen één uiting opvolgen, kwamen tussen ronde haakjes te staan. Hier is het eerst gesprokene als de te beoordelen uiting opgevat (Van den Dungen & Verbeek, 1999).

Door de onderzoekers is besloten om voor de duidelijkheid eveneens de gevulde pauzes - eh's en hm's - tussen haakjes te zetten.

- Vb. Nou, niet ongeduldig, maar als je (veel te pra...) heel lang praat (en dan ga ik soms...) (dan ben ik...) en dan wil ik iets vragen (en dan worden...) (en dan vin ik...) (en) dan wor ik ongeduldig.
[**Nou, niet ongeduldig, maar als je heel lang praat, en dan wil ik iets vragen, dan word ik ongeduldig**]

3.4.1.5 Markering van de uitingen

Om een beeld te krijgen van de aard van de uitingen, is gebruik gemaakt van markeringen. Bij het markeren van uitingen wordt op grond van de inhoud van de uiting bepaald welk type uiting het is of welk soort fouten erin voorkomen. De markeringen worden weergegeven door middel van enkele afkortingen en symbolen. Zo wordt aan (bijna) iedere uiting een 'naam' gegeven.

De namen van een aantal markeringen worden genoemd door Braam-Voeten (1997). Hierbij gaat het om omissies (O), minors (M), elliptische uitingen (EU), conjunctie-reductie (CR) en onafgemaakte uitingen (#xx#). Deze namen zijn overgenomen door de onderzoekers bij het aanbrengen van de markering. Twee andere markeringen zijn toegevoegd, namelijk de aanvulling op de eigen uiting (AEU) en de niet-parafraseerbare uiting (???).

De gehanteerde markeringen zijn weergegeven in figuur 8 en worden daaronder kort toegelicht, vergezeld van één of meerdere voorbeelden. Voor de toelichting is gebruik gemaakt van de dissertatie van Braam-Voeten (1997) en van de STAP-handleiding van Van den Dungen en Verbeek (1999). De voorbeelden zijn afkomstig uit de samples van de twee proefpersonen van het onderzoek en zijn gekozen naar aanleiding van voorbeelden uit de STAP-handleiding (Van den Dungen & Verbeek, 1999).

O	=	omissie
M	=	minor
EU	=	elliptische uiting
CR	=	conjunctie-reductie
#xx#	=	onafgemaakte uiting
AEU	=	aanvulling op de eigen uiting, tevens elliptische uiting
???	=	niet-parafraseerbare uiting

Figuur 8.

- **O** - Omissie:
Het weglaten van verplichte woorden, waardoor de uiting ongrammaticaal wordt (Braam-Voeten, 1997).

Vb. Ik ga morgen huis. (Ik ga morgen naar huis)

- **M** - Minor:
Vaste uitdrukking, zoals ja, nee, hallo, nou, boem, mama! (Braam-Voeten, 1997).

Vb. - *Mag je soms ook op het kleine plein?*
Nee.

- **EU** - Elliptische uiting:

Een elliptische uiting is in syntactisch opzicht afhankelijk van een vraag of een opmerking van de onderzoeker. Elliptische uitingen bevatten namelijk geen persoonsvorm en hoeven deze ook niet te bevatten; de ontbrekende delen in de uiting zijn vanuit de voorafgaande vraag of opmerking aan te vullen (Van den Dungen & Verbeek, 1999).

Vb. - *Ja? En gaat dat al een beetje?*
Een klein beetje (Dat gaat al een klein beetje)

Vb. - *En hadden ze ook glijbanen enzo?*
Jaaa!
- *En een wipwap?*
Wipwap? (Een beknopte tegenvraag zonder persoonsvorm geldt ook als een elliptische uiting)

Vb. - *Doen jullie dat nog wel vaker, zo'n cassettebandje in de klas?*
- *Met liedjes erop?*
Ja, maar nou issie...
Maar niet heel veel keertjes (Maar dat doen we niet heel veel keertjes)
(Een uitgestelde elliptische uiting)

Vb. Weet je hoe mijn broer heet?
Willem. (Mijn broer heet Willem)
(Een elliptisch antwoord op de eigen vraag)

Vb. Ik weet waar Mike woont.
In Leerdam. (Mike woont in Leerdam)
(Een elliptisch 'antwoord' op de eigen indirecte vraag)

- **AEU** - Aanvulling op de eigen uiting:

Door de onderzoekers wordt een speciaal type Elliptische Uiting onderscheiden, namelijk de AEU (aanvulling op de eigen uiting). Een uiting wordt gemarkeerd met AEU, wanneer uit de intonatie blijkt dat de proefpersoon de voorafgaande uiting heeft beëindigd, en daarna start met een nieuwe uiting die eigenlijk bij de voorafgaande uiting zou moeten behoren. De tweede uiting wordt gemarkeerd met AEU en wordt als een aparte uiting beschouwd. De AEU is een (speciale) elliptische uiting, omdat de ontbrekende delen altijd aangevuld kunnen worden vanuit de voorafgaande uiting.

Vb. - *En wat vind jij nou het leukst op school?*
Buiten spelen.
- *Ja?*
Op grote plein

- **CR** - Conjunctie-reductie:

Een verschijnsel dat zich voordoet bij nevenschikking, wanneer de beide delen van de nevenschikking identieke zinsdelen bevatten. Eén van deze zinsdelen mag bij de samenvoeging weggelaten worden, zonder ongrammaticaliteit te veroorzaken (Braam-Voeten, 1997).

Vb. Omdat daar met een pen en met stempeltjes en daar niet
(Omdat daar met een pen en met stempeltjes (gewerkt wordt) en daar (wordt) niet met een pen
en met stempeltjes (gewerkt))

- **#xx#** - Onafgemaakte uiting:

Een uiting met aan het einde één of meerdere omissies waarvan de inhoud en het aantal niet te reconstrueren is. Komt deze code vaak voor, dan is het volgens Braam-Voeten (1997) aannemelijk dat het eigenlijke percentage omissies hoger zou moeten zijn dan het daadwerkelijk gevonden percentage.

Vb. - *Waar waren jullie mee bezig?*
Met lezen, maar... (**#xx#**) (alleen het tweede deel is een onafgemaakte uiting)

Vb. - *Dus jij kan Engels?*

Nou, ik heb me.... (**#xx#**) (alleen het tweede deel is een onafgemaakte uiting)

- **???** - Niet-reconstrueerbare uiting:

Een uiting die, bijvoorbeeld vanwege onverstaanbaarheid, het weglaten van woorden of een teveel aan herstarts, onbegrijpelijk is en daardoor niet kan worden gereconstrueerd. Bij een niet-reconstrueerbare uiting is niet duidelijk wat er precies bedoeld wordt. Bij parafrasering van een dergelijke uiting zou de inhoud van de parafrase te veel afhangen van de interpretatie van de onderzoekers.

Vb. Eén (weg...) jongetje gaat weggestuurd, (omdat ie) (hij) als ie rijdt had ie zo d'r in gepakt en zo d'r in gestopt en toen d'r in gedaan en toen (eh..) had ie (eh) d'r op en toen moet ie helemaal weg.

3.4.1.6 Selectie van uitingen uit het sample ten bate van de uitwerking van 100 uitingen

Er is gekozen voor beoordeling van het sample op basis van 100 geselecteerde uitingen. Dit aantal hanteerde Braam-Voeten bij de effectstudie die zij uitvoerde in 1997. Het is tevens de werkwijze die zij beschrijft in de handleiding van 'Zeg het maar helemaal' (2001) en die dus gebruikt dient te worden door therapeuten die kinderen willen behandelen met het programma. Om deze reden is bij dit onderzoek gekozen voor 100 uitingen, en niet voor bijvoorbeeld 50 uitingen, zoals wordt aanbevolen door Van den Dungen en Verbeek (1999).

Braam-Voeten heeft bij het opnemen van de samples ten bate van haar onderzoek (1997) aangestuurd op zoveel mogelijk spontane taal. Daarbij kon het gaan over de vertelplaten (binnen het hier-en-nu), maar ze trachtte voornamelijk het kind uit te lokken om over zijn of haar belevenissen te vertellen (buiten het hier-en-nu). Zij heeft niet beschreven op welke manier en volgens welke richtlijnen zij de selectie heeft gemaakt van de 100 uitingen. Daarom kon de keuze van de onderzoekers slechts worden gebaseerd op bovenstaande informatie.

Er werd besloten om de 100 geselecteerde uitingen te nemen uit een gedeelte van het sample waarin zoveel mogelijk spontane taal voorkomt over een onderwerp buiten het hier-en-nu en waarin slechts weinig minors voorkomen. Door op deze manier te selecteren, kan volgens de onderzoekers een goed beeld worden verkregen van de mogelijkheden van de proefpersoon en wordt duidelijk wat het percentage omissies is in een vrije vertelsituatie.

Na de selectie van een gedeelte van het sample bestaande uit ongeveer 100 uitingen, is voor een aantal uitingen in dit geselecteerde deel besloten om ze, op basis van eigen overwegingen, uit te sluiten bij de uitwerking van 100 uitingen. Deze items horen dus niet bij de definitieve 100 uitingen die worden beoordeeld.

Hierbij gaat het om:

- Niet-reconstrueerbare uitingen
 - Vb. Eén (weg...) jongetje gaat weggestuurd, (omdat ie) (hij) als ie rijdt had ie zo d'r in gepakt en zo d'r in gestopt en toen d'r in gedaan en toen (eh..) had ie (eh) d'r op en toen moet ie helemaal weg.
- Aanvullingen op of herhalingen van uitingen van de therapeut
 - Vb. - *Oooow.. maar als je dan buiten gaat spelen...*
... dan zie je hem!
 - Vb. - *Ehm.. hoe zouden we dit noemen?*
Ik zou gewoon zeggen: strikjes van een vlieger
Strikjes van een vlieger
- Onafgemaakte uitingen doordat de proefpersoon in de rede wordt gevallen
 - Vb. Ik weet niet wie, maar...
- ... *die kende je niet*
- Herhalingen van eigen uitingen
 - Vb. - *En wat heeft oma voor vogels?*
(Ehm) Een beetje zo allemaal vogels
Vogels
- Opsommingen en benoemen van voorwerpen binnen het hier-en-nu
 - Vb. Bruin, bruin, bruin en nog één bruin
Eén, twee, drie, vier, vijf, zes, zeven, acht, negen, tien, elf, twaalf
Eén kaas. Twee strikjes. Drie appels. (Drie) Vier lepels. Vijf konijntjes.
- Voorlezen en spellen
 - Vb. 'Kom maar binnen'
 - Vb. Dooj, d-o-r, j-o
- Nonverbale uitingen en geluiden, zoals 'Hmm' of 'Grrr'

De bovenstaande typen uitingen geven allen weinig bruikbare informatie over de grammatica van het kind en/of ze worden beïnvloed door factoren van buitenaf (in de rede gevallen worden, aanvulling op uiting van de therapeut). Dit leek de onderzoekers een legitieme reden om dergelijke uitingen uit te sluiten van de selectie van 100 uitingen. De plaats waar een uiting is weggelaten, wordt aangegeven met (...).

Uitingen die wél zijn gebruikt voor de uitwerking van 100 uitingen, zijn de volgende typen:

- minors (M)
- *elliptische uitingen (EU)*
- *aanvullingen op de eigen uiting (AEU)*
- *onafgemaakte uitingen (#xx#)*
- *overige hoofd- en bijzinnen*

Bij de keuze van deze typen uitingen is de werkwijze van Braam-Voeten (2001) aangehouden. Hoofd- en bijzinnen, minors, elliptische en onafgemaakte uitingen worden namelijk volgens de handleiding van 'Zeg het maar helemaal' opgenomen in het geselecteerde deel van het sample.

De 'aanvulling op de eigen uiting' is een markering die alleen voor dit onderzoek wordt gebruikt. De beslissing van de onderzoekers om aanvullingen op de eigen uiting op te nemen in de selectie, is gebaseerd op het feit dat een aanvulling op de eigen uiting een speciaal type elliptische uiting is. Er is besloten de aanvulling op de eigen uiting op dezelfde wijze te behandelen als de elliptische uiting. Daarbij werd vastgehouden aan de werkwijze van Braam-Voeten, die zegt dat elliptische uitingen als een aparte uiting worden beschouwd en dienen opgenomen te worden in de selectie.

3.4.1.7 Berekening van het percentage omissies

Door Braam-Voeten (2001) is beschreven hoe het percentage omissies uitgerekend dient te worden. De onderzoekers hebben deze werkwijze aangehouden, wat het volgende inhoudt:

Om het percentage omissies te berekenen, is eerst het totale aantal woorden van de geselecteerde uitingen berekend. Daartoe werd het aantal geuite woorden opgeteld bij het aantal gemaakte omissies. Daarbij werden niet geteld de woorden tussen haakjes: de herhalingen, valse starts en herstarts. Daarna is het aantal omissies dat voorkomt in die 100 geselecteerde uitingen gedeeld door het totaal aantal woorden van deze geselecteerde uitingen. Door ten slotte de uitkomst van deze berekening te vermenigvuldigen met honderd, werd het percentage omissies bepaald.

Voorafgaand aan het berekenen van het percentage omissies zijn besluiten genomen over een aantal bijzonderheden:

- Een gesplitst voornaamwoordelijk bijwoord is als één woord geteld (bijvoorbeeld: 'Dan maak je er een rommeltje van'). Dit is een eigen keuze van de onderzoekers, omdat Braam-Voeten (1997; 2001) niet heeft beschreven wat met het gesplitst voornamelijk bijwoord moet worden gedaan.
- Weggelaten verbindingswoorden zijn niet meegeteld als omissie (bijv. 'Als hij niet keek, en het veilig was...').
- Bij onafgemaakte uitingen zijn de wél geuite woorden wél meegeteld in het totaal aantal woorden. Het niet afmaken van de uiting is als één omissie gescoord, zoals dat ook is voorgeschreven door Braam-Voeten (1997).
- Verder is een aantal omissies niet als zodanig meegeteld. Hierbij gaat het om de zogenaamde 'toegestane omissies'. Dit zijn bijvoorbeeld de omissies in een elliptische uiting, die aangevuld kunnen worden vanuit de voorafgaande vraag of opmerking (Braam-Voeten, 1997). Ook bij conjunctie-reductie is volgens Braam-Voeten sprake van een toegestane omissie. Door de onderzoekers is besloten om de ontbrekende woorden in veelgebruikte uitingen (zoals 'weet ik niet' ('dat weet ik niet') en 'geeft niet' ('het geeft niet')) eveneens op te vatten als toegestane omissies. De toegestane omissies zijn niet als zodanig benoemd in de samples; er is geen speciale markering aan gekoppeld.
- Zoals beschreven is in paragraaf 3.4.1.4, worden valse starts en herhalingen niet opgenomen in de parafrasering. Zij worden dus ook niet meegenomen in de berekening van het percentage omissies. Valse starts bevatten echter wél omissies; er ontbreken woorden, want de zin wordt niet afgemaakt. Toch geeft Braam-Voeten (1997) aan, dat dit type uitingen uitgesloten dienen te worden uit het sample. Wel benadrukt zij, dat, wanneer er sprake is van een groot aantal valse starts, het werkelijke percentage omissies waarschijnlijk hoger ligt dan het berekende percentage.

3.4.2 De sessies

Tijdens het behandelen van de proefpersonen zijn diverse gegevens verkregen. Van iedere sessie werd informatie verzameld en daarna direct verwerkt. In deze paragraaf wordt beschreven hoe de gegevens werden verkregen, op welke zaken werd gelet bij het observeren en hoe de informatie daarna is uitgewerkt. De manier waarop de verzamelde gegevens over de sessies vervolgens zijn verwerkt ten bate van het onderzoek, wordt beschreven in paragraaf 3.7.

Eén van de onderzoekers behandelde het kind, terwijl de andere onderzoeker observeerde en notuleerde. Bij ieder afzonderlijke item zijn de prestaties van de proefpersonen genoteerd. Daarbij werd zowel gekeken naar de hoeveelheid en de aard van de fouten die het kind maakte, als naar het aantal keren dat een item werd herhaald voordat een correcte uiting was uitgelokt. Ook reacties van de proefpersonen op het materiaal of de oefening, zoals uitingen van verveling, plezier of frustratie, werden vastgelegd. Hier werd overigens nauwkeuriger aandacht aan besteed tijdens de laatste twee sessies. Bij de eerdere sessies zijn de meest opvallende zaken genoteerd, maar niet iedere uiting van verveling, plezier of frustratie werd vastgelegd.

Daarnaast is gekeken naar de behandelaar: welke instructie wordt gegeven, hoe reageert de behandelaar op een incorrecte respons, welke technieken worden toegepast om een correcte uiting uit te lokken en is dit in overeenstemming met de aanwijzingen in de handleiding van 'Zeg het maar helemaal'? Na afloop van de sessies werden de aantekeningen besproken door de onderzoekers en indien nodig aangevuld. Tevens zijn steeds de persoonlijke ervaringen van de onderzoekers met het materiaal en de opbouw van het programma uitgewerkt. Ook werd genoteerd hoeveel tijd de sessie kostte.

Bij de twee laatste sessies is op een meer gestructureerde wijze genotuleerd; iedere opmerking van het kind en iedere uiting van frustratie of plezier werd genoteerd. De laatste sessie van beide proefpersonen is (deels) op video opgenomen ten bate van de presentatie van het onderzoek.

De verkregen gegevens werden meestal op dezelfde dag, maar minimaal binnen drie dagen, uitgewerkt op de computer. Een voorbeeld van zo'n uitgewerkte behandelsessie is opgenomen in bijlage E. De verzamelde informatie werd verdeeld over drie hoofdpunten: 'Kind', 'Behandelaar' en 'Methode & materiaal'.

Kind

Niet alleen de prestaties, maar ook andere zaken omtrent het kind werden vastgelegd. Onder het kopje 'Kind' werden twee dingen opgeschreven, namelijk 'Prestaties' en 'Algemeen'.

Bij iedere oefening is bij 'Prestaties' het aantal en soort van de fouten per item aangegeven. Onder het kopje 'Algemeen' werd informatie genoteerd over de context van de behandeling, de reacties van de proefpersoon op materiaal en oefeningen en over andere opvallende zaken.

Behandelaar

Ook wat betreft de behandelaar werden gegevens verkregen en opgeschreven.

Onder het kopje 'Technieken' werd beschreven welke technieken de therapeut bij de diverse oefeningen heeft gebruikt om een correcte uiting uit te lokken. Fouten of aanpassingen in de wijze waarop door de behandelaar gereageerd werd op incorrecte items zijn hier genoteerd en soms toegelicht.

Onder het kopje 'Algemeen' zijn naast andere aanpassingen en fouten ook de persoonlijke ervaringen van de behandelaar met de sessie weergegeven.

Methode & materiaal

Ervaringen en aanpassingen van de onderzoekers met betrekking tot het materiaal en de opbouw van het programma werden vermeld onder het kopje 'Methode & materiaal'.

3.5 Proefpersonen

3.5.1 Achtergrondgegevens van de proefpersonen

In paragraaf 3.3.1 is reeds aangegeven dat de proefpersonen voor deelname aan het onderzoek moesten voldoen aan een aantal criteria. In de nu volgende paragraaf wordt aangetoond in hoeverre de geselecteerde kinderen daadwerkelijk voldeden aan de opgestelde insluitingscriteria. De paragraaf bevat enkele persoonsgegevens, relevante achtergrondgegevens en informatie over de logopedische problematiek van de proefpersonen. Aansluitend wordt de keuze voor toelating van de proefpersonen beredeneerd.

Om zicht te krijgen op de medische, sociaal-emotionele en logopedische gegevens van de proefpersonen is dossierstudie verricht. Er is gebruik gemaakt van de logopedische dossiers die door de behandelend logopedisten ter beschikking werden gesteld aan de onderzoekers. Voor de gegevens betreffende de thuissituatie van de proefpersonen zijn de groepsleerkrachten geraadpleegd.

<u>Persoonsgegevens:</u>		
Naam	D.	
Geslacht	man	
Geboortedatum	04 - 07 - 1997	
Kalenderleeftijd	6;10 jaar	
Klas	Groep 3	
<u>Thuissituatie:</u>		
Taal	Nederlands	
Beroep vader	ziekenverzorger	
MBO		
Beroep moeder	verzorgende	MBO
<u>Gehoor:</u>		
Links en rechts verhoogde drempel rond 20-25 dB		
<u>Neurologie:</u>		
Geen bijzonderheden		
<u>Psychologisch / sociaal-emotioneel:</u>		
PDD-NOS.		
Communicatieve problemen, behoefte aan structuur, verminderd oogcontact.		
Snel afgeleid door visuele prikkels.		
Wil alles graag goed doen.		
<u>Intelligentie:</u>		
K SON-R	(mei 2002)	Totaalscore: 98 (RS: 93, PS: 104)
<u>Verstaanbaarheid:</u>		
Geen bijzonderheden.		
<u>Taalbegrip:</u>		
Reynell	(febr. 2003)	- 1,3 SD
TvK Zinsbouw-keuze	(dec. 2003)	- 0,3 SD
TvK Verzw. Betekenis	(jan. 2004)	- 0,7 SD
<u>Behandelperiode t.b.v. onderzoek:</u>		
Mei / Juni 2004		

Kind 1

Kind 1 is een jongen die een SO school voor kinderen met ernstige spraak- en taalmoeilijkheden bezoekt. Ten tijde van het onderzoek kreeg hij daar sinds één jaar logopedische therapie. Bij aanvang van het onderzoek was hij 6;10 jaar oud en zat in groep 3.

De ouders van kind 1 spreken allebei Nederlands en hebben een opleiding gevolgd op MBO-niveau.

Wat betreft het gehoor is bekend dat bij audiologisch onderzoek beiderzijds een licht gehoorverlies (van 20-25 dB) werd geconstateerd. Uit de dossiergegevens van kind 1 is niet te achterhalen hoe en wanneer de gehoortest is uitgevoerd. Er zijn geen bijzonderheden op het gebied van de neurologie en de verstaanbaarheid.

Kind 1 heeft een stoornis binnen het autistisch spectrum (ASS); de diagnose PDD-NOS is gesteld. Dit uit zich bij kind 1 met name in een grote behoefte aan structuur, in een verminderd oogcontact en lichte communicatieve problemen. Kind 1 is snel afgeleid door prikkels van buitenaf. Vooral visuele prikkels trekken zijn aandacht.

Ook valt op dat hij gedreven is om alles goed te doen en de controle te behouden over zijn prestaties.

Figuur 9.

Zo wil hij opdrachten die niet goed gaan, graag nog een keer herhalen. Zelfs de items die wel goed gaan, maar waarbij hij twijfelt, moeten van hem nogmaals aan bod komen.

In mei 2002 is onderzoek gedaan naar de intelligentie, met behulp van de Kleuter SON (zie figuur 9). Hierop behaalde kind 1 een quotiëntscore van 98. Dit is een gemiddelde score.

In februari 2003 is kind 1 onderzocht met de Reynell Test voor Taalbegrip. Hij scoorde toen onder het gemiddelde in vergelijking met leeftijdsgenoten. Een jaar later werden twee andere taalbegripstesten uitgevoerd, waarop kind 1 wél gemiddeld presteerde.

In de meeste opzichten voldeed kind 1 aan de insluitingscriteria van het onderzoek (zie paragraaf 3.3.1), behalve aan het criterium 'geen ernstige psychische of sociaal-emotionele problematiek'. Aangezien kind 1 een stoornis binnen het autistisch spectrum (ASS) heeft, zou kunnen worden geconcludeerd dat hij te maken heeft met sociaal-emotionele problematiek. PDD-NOS is echter een lichte vorm van ASS, die wel degelijk van invloed is op het dagelijks functioneren van het kind, maar hem niet ernstig zal belemmeren in het leren van de taal. Er lijkt dus geen sprake te zijn van '*ernstige* sociaal-emotionele problematiek'. Dit verklaart de keuze van de onderzoekers om kind 1 toch deel te laten nemen aan het onderzoek. Zij waren zich er daarentegen wel degelijk van bewust dat deze stoornis van invloed kon zijn op de prestaties van kind 1 in het onderzoek en dat zij zich in de omgang met hem aan de PDD-NOS problematiek zouden moeten aanpassen.

Ook op het gebied van het taalbegrip zou twijfel kunnen ontstaan. Kind 1 heeft namelijk, in tegenstelling tot de criteria voor het taalbegrip van de proefpersonen, een ondergemiddelde score behaald op de Reynell Test voor Taalbegrip. Deze test werd echter ruim twee jaar vóór het onderzoek uitgevoerd. Aangezien er in de tussenliggende jaren een aantal andere taalbegripstesten zijn gedaan, waarop kind 1 wél een gemiddelde prestatie liet zien, werd aangenomen dat zijn taalbegrip inmiddels was verbeterd en de ondergemiddelde score op de Reynell dus geen reden kon zijn om hem uit te sluiten van het onderzoek.

Kind 1 had beiderzijds een gehoordrempel van circa 20-25 dB. Pas bij een gehoorverlies van meer dan 25 dB wordt gesproken over slechthorendheid. Kind 1 kon daarom eveneens niet uitgesloten worden op basis van het criterium 'niet slechthorend'. Wel was de verhoogde drempel een factor waarmee rekening werd gehouden bij het uitvoeren van de behandelsessies.

<u>Persoonsgegevens:</u>		
Naam	P.	
Geboortedatum	13 - 03 - 1997	
Kalenderleeftijd	7;2 jaar	
Klas	Speel-leergroep (vergelijkbaar met groep 3)	
<u>Gehoör:</u>		
Geen bijzonderheden		
<u>Neurologie:</u>		
Geen bijzonderheden		
<u>Psychologisch / sociaal-emotioneel:</u>		
Vraagt veel bevestiging.		
Gevoelig voor feedback.		
Goede werkhouding, is gemotiveerd.		
<u>Thuisituatie:</u>		
Taal	Nederlands	
Beroep vader	drukker	MBO
Beroep moeder	schoonmaakster	LBO
<u>Intelligentie:</u>		
K SON-R	(april 2002)	Totaalscore: 87 (RS: 84, PS: 92)
<u>Verstaanbaarheid:</u>		
Lettergreepuitstempeling:		
Nazeggen: + Spontane spraak: –		
Redelijk verstaanbaar.		
<u>Taalbegrip:</u>		
Reynell	(okt. 2002)	TBQ: 89 (- 0,7 SD)
TAK Zinsbegr 1	(sept. 2003)	D voor eind groep 2 C voor begin groep 2
TAK Zinsbegr 2	(jan. 2004)	B voor eind groep 3
<u>Behandelperiode t.b.v. onderzoek:</u>		
Mei /Juni 2004		

Kind 2

Kind 2 is een meisje dat bij aanvang van het onderzoek 7;2 jaar oud was. Zij bezocht dezelfde school als kind 1, waar zij sinds het begin van het schooljaar logopedische therapie kreeg.

Ten tijde van het onderzoek zat kind 1 in de zogenaamde 'speel-leergroep', een groep waar kinderen in zitten die nog niet toe zijn aan het onderwijs van groep 3. De groep dient als een vervolg op de kleuterklas en als voorbereiding op het lees-, schrijf- en reken-onderwijs. Er wordt heel gericht gewerkt aan een overgang tussen groep 2 en 3.

De vader en moeder van kind 2 spreken de Nederlandse taal en hebben een baan op respectievelijk MBO- en LBO-niveau.

Kind 2 heeft geen gehoorverlies of neurologische problemen. Ook is er bij haar geen sprake van psychologische of sociaal-emotionele problematiek. Wel valt op dat kind 2 veel bevestiging vraagt. Ze is wat onzeker en nogal gevoelig voor feedback. Dit lijkt ook een positieve uitwerking te hebben; ze heeft een goede werkhouding en is gemotiveerd om te werken en te leren.

Bij intelligentieonderzoek met de Kleuter SON behaalde kind 2 een laag-gemiddelde score (TS: 87), met een score van 84 voor de redeneertaken, tegenover een performale score van 92 (zie figuur 10).

Figuur 10.

Met betrekking tot de spraakverstaanbaarheid kan vermeld worden dat kind 2 moeite heeft met de uitstempeling van de lettergrepen. Onbeklemtoonde lettergrepen worden vaak weggelaten en tevens komen er in haar spraak omissies van klanken voor. Toch is kind 2 redelijk goed verstaanbaar.

Voor de Reynell Test voor Taalbegrip behaalde kind 2 in oktober 2002 een gemiddelde score. Op de test die in september 2003 werd uitgevoerd, ze had toen de leeftijd voor begin groep 3, presteerde kind 2 op D-niveau voor eind groep 2. Dit ligt rond de ondergemiddelde score. In januari 2004 scoorde kind 2 bij een andere taalbegripstest, de TAK Zinsbegrip 2, op B-niveau voor eind groep 3. Dit was weer een gemiddelde score.

Op de meeste punten voldeed kind 2 aan de insluitingscriteria die werden gehanteerd bij de selectie van proefpersonen voor dit onderzoek (zie paragraaf 3.3.1). Over een aantal punten zou twijfel kunnen bestaan.

Ten eerste was kind 2 bij aanvang van het onderzoek iets ouder dan gewenst. Er werd gezocht naar kinderen met een leeftijd tussen de 5;0 en 7;0 jaar, terwijl kind 2 al 7;3 jaar was. Wat betreft de leeftijdscategorie kwam ze dus feitelijk niet in aanmerking voor het onderzoek. Maar vanwege het kleine aantal kinderen dat de onderzoekers ter beschikking stond, hebben zij besloten de leeftijdsgrens met enige soepelheid te hanteren en kind 2 toe te laten tot deelname.

Ook de geschiktheid van kind 2 wat betreft de verstaanbaarheid zou in twijfel kunnen worden getrokken, omdat ze veel lettergrepen weglaat. Maar aangezien kind 2, ondanks de telescopie die ze toepast, redelijk goed verstaanbaar bleek, werd dit niet als een obstakel beschouwd.

Als laatste mogelijke reden om kind 2 uit te sluiten van het onderzoek, kan haar prestatie op één van de taalbegripstesten worden genoemd. Ze had namelijk wel een gemiddelde score bij de Reynell Test voor Taalbegrip en de TAK Zinsbegrip 2, maar op de TAK Zinsbegrip 1 scoorde ze onder gemiddeld. Volgens de insluitingscriteria mocht een kind echter al deelnemen aan het onderzoek indien een gemiddelde score op de Reynell Test voor Taalbegrip was behaald. Over andere taalbegripstesten dan de Reynell wordt niet gesproken in de insluitingscriteria. Een achterstand in het taalbegrip zou van invloed kunnen zijn op de prestaties tijdens de behandelperiode van het onderzoek, dus werd hier in de benadering van kind 2 rekening mee gehouden.

3.5.2 Samples van de proefpersonen

In deze paragraaf wordt een beeld geschetst van de inhoud van de eerste samples van de proefpersonen (voor de volledige samples: zie bijlagen A en B). Bij de beschrijving komt onder andere het percentage omissies aan de orde. Tevens wordt ingegaan op de vraag of de kinderen op basis van het sample geselecteerd konden worden als proefpersonen voor het onderzoek.

Kind 1

<u>T1-meting</u>	
Percentage Omissies	= 10,3
Percentage Minors	= 24
Percentage EU	= 4
Percentage #xx#	= 11
Percentage AEU	= 1

Figuur 11.

Het eerste sample van kind 1 wordt gekenmerkt door valse starts, zelfverbeteringen en herhalingen. Het sample valt op door het percentage onafgemaakte uitingen (11%). Bovendien bestaat een kwart van het sample uit minors (24%). Omdat in een minor nagenoeg geen omissies kunnen voorkomen, kan door een hoog percentage aan minors het beeld van de mogelijkheden van het kind enigszins vertekend worden. Vermoedelijk is dit bij kind 1 het geval.

In het sample van kind 1 is het percentage omissies per 100 uitingen 10,3 %. Dit zou betekenen dat hij niet in aanmerking komt voor het programma 'Zeg het maar helemaal'. Daarvoor is namelijk een percentage van 15% vereist. Maar Braam-Voeten (2001) geeft aan dat er, bij een erg groot aantal onafgemaakte uitingen, van uit gegaan kan worden dat het werkelijke percentage omissies veel hoger ligt. Waarschijnlijk is dit ook bij kind 1 aan de orde (ter vergelijking: bij kind 2 was het percentage onafgemaakte uitingen 1%). Daarom, én vanwege het grote aantal minors, hebben de onderzoekers besloten kind 1 deel te laten nemen aan het onderzoek.

Kind 2

T1-meting	
Percentage Omissies	= 13,0
Percentage Minors	= 22
Percentage EU	= 19
Percentage #xx#	= 1
Percentage AEU	= 3

Figuur 12.

De spontane taal van kind 2 wordt gekarakteriseerd door het grote aantal elliptische uitingen (19%) en minors (22%). Evenals bij kind 1 zou ook bij kind 2 het hoge percentage minors een vertekend beeld kunnen geven van de taal. Vermoedelijk zou een sample met minder minors een hoger percentage omissies laten zien.

Het percentage omissies per 100 uitingen is 13,0%. Het minimumpercentage dat volgens Braam-Voeten (2001) vereist is voor behandeling met het programma 'Zeg het maar helemaal' is 15%. Op basis van het percentage omissies zou kind 2 dus niet geselecteerd kunnen worden als proefpersoon voor het onderzoek, maar vanwege het hoge aantal elliptische uitingen en minors (waarin nagenoeg geen omissies gemaakt kunnen worden), is besloten haar toch toe te laten.

3.6 Aanpassingen en fouten in de uitvoering van de sessies

Bij de behandeling van de proefpersonen met het programma 'Zeg het maar helemaal' zijn een aantal zaken anders uitgevoerd dan beschreven in de handleiding en het programmaboek. Soms werden zaken door de onderzoekers bewust aangepast (eenmalig of structureel), terwijl er ook onbewust fouten zijn gemaakt in de uitvoering van de sessies. Omdat deze aanpassingen en fouten van invloed zouden kunnen zijn op de resultaten van het onderzoek, worden ze in deze paragraaf beschreven en is een volledige uitwerking ervan te vinden in de bijlagen F en G.

3.6.1 Aanpassingen

Tijdens de voorbereiding of uitvoering van de behandelsessies stuitten de onderzoekers regelmatig op vragen of problemen. Om verder te kunnen in het onderzoek, moest op die vragen een antwoord worden gezocht en de problemen dienden opgelost te worden. Daartoe zijn diverse keuzes gemaakt en hebben de onderzoekers bewust een aantal aanpassingen aangebracht.

Zo werden met betrekking tot de beschreven technieken een aantal duidelijke afspraken gemaakt. Ook wat betreft het materiaal en de werkvorm van bepaalde oefeningen zijn bewuste aanpassingen gemaakt. Verder hebben de onderzoekers ervoor gekozen om van een aantal specifieke oefeningen minder items aan te bieden.

Een veelvoorkomende reden voor aanpassing van het programma was het feit dat de handleiding en het programmaboek op een aantal punten onduidelijk of onvolledig waren. In deze gevallen was er niet echt sprake van een 'aanpassing', omdat vanwege gebrek aan informatie een keuze werd gemaakt, waarvan de onderzoekers dachten dat deze in de lijn van het programma lag.

Soms werden aanpassingen aangebracht vanwege frustraties bij het kind, die leken te ontstaan door het veelvuldig herhalen, zoals bij de nazegoefeningen. Daar werd gekozen voor het drie maal herhalen van een zin in plaats van de voorgeschreven vijf maal. Ook waren er een aantal onpraktische werkvormen en materialen, waar een alternatief voor werd gezocht. Ten slotte kan tijdgebrek worden genoemd als een reden voor aanpassing; in dat geval werden bewust minder items aangeboden.

In bijlage F is een lijst opgenomen waarin alle aanpassingen zijn uitgewerkt die gedurende de behandelperiode van de proefpersonen naar voren zijn gekomen. In die bijlage wordt tevens vermeld wat de exacte redenen waren voor de diverse aanpassingen.

3.6.2 Fouten

Naast *aanpassingen* ontstonden er ook *fouten* in het gebruik van 'Zeg het maar helemaal'. Bij de fouten ging het niet om een bewuste verandering in de toepassing van het programma, maar werden ónbewuste vergissingen gemaakt. De onderzoekers voerden het programma niet precies zo uit als in het programmaboek en de handleiding beschreven stond.

De meeste fouten werden gemaakt bij het uitvoeren van de technieken. Ondanks het feit dat de onderzoekers in theorie wisten hoe de technieken moesten worden toegepast (of hoe de door henzelf ingevoerde aanpassingen werkten), bleek dit in de praktijk niet altijd te lukken. Ook wat betreft het aantal items en het materiaal zijn gedurende de behandelperiode enkele fouten opgetreden. Onderstaande tabellen bieden een beknopt overzicht van de door de onderzoekers gemaakte fouten die gedurende de behandelsessies naar voren kwamen.

Kind 1

Omschrijving van de fout	Aantal items waarbij de fout is gemaakt	Sessies waarin de fout is gemaakt
Aanwijzing i.p.v. na laten zeggen	32	2, 3, 4, 9, 14, 15
Ander materiaal gebruikt	69	1, 3, 6
Ander aantal items aangeboden	-20, +26	8, 12
Onterecht nogmaals herhalen of naar 2 ^e ronde	17	2, 5, 7, 9, 13, 14, 15
Wel voorgezegd, niet na laten zeggen	1	15
Alleen ww i.p.v. hele zin na laten zeggen	1	5
Overige fouten	79	1, 3, 6, 11, 14, 15

Tabel 2.

Kind 2

Omschrijving van de fout	Aantal items waarbij de fout is gemaakt	Sessies waarin de fout is gemaakt
Aanwijzing i.p.v. na laten zeggen	21	2, 4, 8, 9, 11, 12
Ander materiaal gebruikt	69	1, 3, 6
Ander aantal items aangeboden	-33, +26	8, 9, 12
Onterecht nogmaals herhalen of naar 2 ^e ronde	1	8
Wel voorgezegd, niet na laten zeggen	10	7, 9, 11, 12
Alleen ww i.p.v. hele zin na laten zeggen	6	11, 12
Overige fouten	90	1, 3, 5, 7, 9, 12

Tabel 3.

Een fout die opvallend vaak is gemaakt en ondanks de gedegen voorbereiding van de onderzoekers steeds terugkwam, heeft betrekking op het hanteren van de techniek behorende bij de codes A en B. Bij oefeningen waar deze codes boven staan is het niet de bedoeling om de juiste uiting uit te lokken met behulp van verbale of non-verbale aanwijzingen. De therapeut dient uitsluitend aan te geven of een item correct of incorrect is. Daarna krijgt het kind de kans de juiste uiting na te zeggen (zie paragraaf 2.6.2). In de 1^e ronde is het geven van een andere aanwijzing dan bovenstaande niet toegestaan. Maar aangezien tijdens de opleiding tot logopedist juist wordt geleerd verschillende aanwijzingen te geven, werd het door de onderzoekers intuïtief en uit gewoonte toch regelmatig gedaan.

Een andere fout van de onderzoekers die betrekking had op een groot aantal items, was het gebruik van verkeerd materiaal. Zo werden de verkeerde kaartjes aangeboden of is het materiaal van de ene oefening per abuis gebruikt bij een andere oefening. Dit werd onder andere veroorzaakt door onbekendheid met het materiaal en door fouten of onduidelijkheden in de materialenlijst of de beschrijving van de oefeningen in het programmaboek. Meestal ging het om kleine verschillen. De kaartjes verschilden niet van elkaar wat betreft de illustratie, maar alleen wat betreft de letters in de bovenhoek van het kaartje. Waarschijnlijk hebben deze fouten de prestaties van de proefpersonen dan ook niet of nauwelijks beïnvloed.

Door tijdgebrek, door het onzorgvuldig lezen van of door onduidelijkheden in de aanwijzingen in het programmaboek zijn bij een aantal oefeningen te weinig of juist te veel items aan bod gekomen.

Bij de behandeling van kind 1 kwam het vaak voor (17 keer), dat een item dat goed was uitgelokt of nagezegd, toch nogmaals werd herhaald of terzijde werd gelegd voor de tweede ronde (zie paragraaf 2.6.2). Bij kind 2 kwam deze fout van de onderzoekers slechts één keer voor. Dit lijkt te kunnen worden verklaard uit het feit dat kind 1 zelf vaak om herhaling vroeg en er erg op gespitst is om het goed te doen. Bij kind 2 was dit niet het geval; zij wilde juist snel verder naar het volgende item als er één niet goed ging. Waarschijnlijk hebben de behandelaars zich onbewust laten beïnvloeden door het gedrag en de houding van de proefpersonen.

In de sessies van kind 2 gebeurde het daarentegen meerdere malen (10 keer), dat, na een incorrecte respons van het kind, de juiste uiting wél werd voorgezegd, maar dat er vervolgens níét meer aan het kind werd gevraagd deze uiting te imiteren. Tijdens de behandeling van kind 1 kwam dit maar één keer voor, vermoedelijk doordat hij erg gefixeerd was op zijn prestaties en al uit zichzelf alle verbeteringen herhaalde.

Als laatste is bij kind 2 een aantal keren (6 keer) de fout gemaakt, dat slechts het incorrecte gedeelte van de uiting (meestal de persoonsvorm) werd gecorrigeerd. De therapeut herhaalde in dat geval alleen het werkwoord / de werkwoordsvorm in plaats van de hele zin, zodat het kind dit na kon zeggen.

Naast het bovenstaande zijn er door de onderzoekers nog enkele andere fouten gemaakt. Deze en bovengenoemde fouten zijn te vinden in bijlage G.

Nogmaals dient erop gewezen te worden, dat bij het lezen van de onderzoeksbevindingen zoals die beschreven zijn in hoofdstuk 4 van dit onderzoeksverslag, bovengenoemde aanpassingen en fouten in acht genomen moeten worden.

3.7 Evaluatiemethode

De bruikbaarheid en aantrekkelijkheid van 'Zeg het maar helemaal' (onderzoeksvraag 1) en de taal van de twee proefpersonen na behandeling met het programma (onderzoeksvraag 2) werd geëvalueerd met behulp van de gedurende de onderzoeksperiode verzamelde observatie- en prestatiegegevens en de twee taalsamples van de proefpersonen. Om een zo correct en volledig mogelijk antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen, moesten de observaties van de onderzoekers duidelijk omschreven worden en waar mogelijk geoperationaliseerd. Hoe dit voor beide onderzoeksvragen is gedaan, wordt beschreven in deze paragraaf. De uiteindelijke resultaten zijn te lezen in hoofdstuk 4 van dit onderzoeksverslag.

3.7.1 Evaluatie van de praktische hanteerbaarheid en aantrekkelijkheid van 'Zeg het maar helemaal'

Bij deze onderzoeksvraag horen zes subvragen. Om een antwoord te kunnen geven op deze vragen, zijn diverse gegevens verzameld (zie paragraaf 3.4.2), aan de hand waarvan het programma kan worden geëvalueerd. In deze paragraaf wordt per subvraag de evaluatiemethode uitgelegd. Onderzoeksvraag 1 luidt als volgt:

O1 Is het programma 'Zeg het maar helemaal' praktisch in het gebruik en aantrekkelijk voor de proefpersonen?

S1.1 Is de handleiding van het programma 'Zeg het maar helemaal' gebruiksvriendelijk?

Subvraag 1.1 kon beantwoord worden door te kijken naar de eigen ervaringen van de onderzoekers met betrekking tot de handleiding van het programma. Er is besloten geen studie te doen naar eisen die in de literatuur gesteld worden aan een handleiding bij een programma, omdat het onderzoek dan te uitgebreid zou worden voor de tijd die de onderzoekers nog restte. Onder 'eigen ervaringen met de handleiding' verstaan de onderzoekers de door hen genoteerde voor- en nadelen van de handleiding, die tijdens de onderzoeksperiode naar voren kwamen. Deze staan beschreven in paragraaf 4.1.1.

S1.2 Zijn de inhoud van de oefeningen en de leerstof van het programma logisch opgebouwd?

Deze tweede subvraag werd beantwoord door te kijken naar de eigen ervaringen van de onderzoekers met betrekking tot de inhoud van de oefeningen en de opbouw van de leerstof. Hier werd eveneens besloten geen literatuurstudie uit te voeren naar eisen die in de literatuur genoemd worden over opbouw van leerstof. Dit in verband met de omvang van het onderzoek en tijdgebrek. Onder 'eigen ervaringen met de oefeningen en leerstof' verstaan de onderzoekers punten die hen opgevallen zijn wat betreft de leerstof en de oefeningen tijdens het werken met het programma 'Zeg het maar helemaal'. Deze observaties zijn beschreven in paragraaf 4.1.2.

S1.3 Zijn de te gebruiken technieken van het programma begrijpelijk en prettig hanteerbaar?

Om een antwoord te kunnen krijgen op subvraag 1.3 werd gekeken naar de ervaringen van de onderzoekers met de te gebruiken technieken (zie paragraaf 2.6). Onder 'ervaringen met de technieken' verstaan de onderzoekers de door hen ondervonden mogelijkheden en onmogelijkheden van de te hanteren technieken. Hiervoor is de uitleg van de technieken in de handleiding bestudeerd en geput uit de ervaringen met het gebruiken van de technieken tijdens de onderzoeksperiode. De resultaten van deze evaluatie zijn te lezen in paragraaf 4.1.3.

S1.4 Is het materiaal van 'Zeg het maar helemaal' praktisch in het gebruik voor de therapeut?

Om subvraag 1.4 te kunnen beantwoorden, is gekeken naar de ervaringen van de onderzoekers met het materiaal van het programma. Onder 'ervaringen met het materiaal' verstaan de onderzoekers de genoteerde opmerkingen en observaties over het werken met de diverse soorten kaartjes en boekjes, maar ook het programmaboek en andere materialen behorende bij 'Zeg het maar helemaal'. De ervaringen staan beschreven in paragraaf 4.1.4.

S1.5 *Zijn de behandelsessies van het programma in een half uur uit te voeren?*

Voor een antwoord op subvraag vijf werden een aantal punten op een rijtje gezet, namelijk:

- de werkelijke tijdsduur per sessie in minuten
- het aantal afgeronde oefeningen per sessie van een half uur
- het aantal gevraagde items per sessie van een half uur (exclusief de herhalingen)

Op deze manier kon gekeken worden hoe vaak een sessie voortijdig afgebroken moest worden en met welke reden dit gebeurde. Dit valt te lezen in paragraaf 4.1.5.

S1.6 *Is het programma 'Zeg het maar helemaal' aantrekkelijk voor de proefpersonen?*

Deze laatste subvraag kon beantwoord worden door de uitingen van de proefpersonen tijdens de oefeningen te bekijken evenals de reacties op het materiaal en de technieken. Deze ervaringen zijn tijdens de behandelsessies genoteerd door de observator en gecontroleerd en eventueel aangevuld door de behandelaar. Voor de evaluatie werd voornamelijk gebruik gemaakt van de twee laatste sessies van de proefpersonen, die het meest uitgebreid en gedetailleerd zijn uitgewerkt en daardoor geoperationaliseerd konden worden. Hiervoor zijn het aantal geregistreerde reacties (verveling, plezier, frustratie) van de proefpersonen genoteerd. Onder de term 'reacties van de proefpersonen' verstanden de onderzoekers het volgende:

- Uitingen van verveling:
 - 1. Verbale uitingen
 - 2. Overige uitingen (zuchten, gapen, gezichtsexpressies)
 - 3. Afleiding zoeken
- Uitingen van plezier:
 - 1. Verbale uitingen
 - 2. Overige uitingen (lachen, gezichtsexpressies)
- Uitingen van frustratie:
 - 1. Verbale uitingen
 - 2. Overige uitingen (geluiden uit frustratie, gezichtsexpressies)

Daarnaast worden de meer algemeen genoteerde reacties van de proefpersonen tijdens de oefeningen kort aangestipt, om zo een beeld te krijgen van de manieren waarop verveling, plezier en frustratie tot uiting komen bij de proefpersonen. Voor de reacties van de proefpersonen op het materiaal en de technieken zijn observaties van de onderzoekers gebruikt. In paragraaf 4.1.6 kunnen de resultaten van deze evaluatie worden bekeken.

3.7.2 Evaluatie van de invloed van het programma op de taal van de proefpersonen

Om een antwoord te kunnen geven op de tweede onderzoeksvraag, zijn er twee subvragen opgesteld; één gericht op de prestaties van de proefpersonen op de oefeningen van 'Zeg het maar helemaal', de ander gericht op de omissies in de spontane taal van de proefpersonen. Hieronder wordt per subvraag uitgelegd hoe geprobeerd is met de verkregen gegevens de vraag te beantwoorden. Onderzoeksvraag 2 werd als volgt geformuleerd:

O2 *Treedt er na behandeling met het programma 'Zeg het maar helemaal' verandering op in de taal van de proefpersonen?*

S2.1 *Hoe presteren de proefpersonen op de verschillende soorten oefeningen van het programma en is er een leereffect te zien?*

Om antwoord te kunnen geven op deze eerste subvraag moesten alle prestaties van de proefpersonen op de oefeningen die 'Zeg het maar helemaal' aanbiedt, bekeken worden. De oefeningen waren onder te verdelen in verschillende soorten oefeningen, zoals het aanvullen van zinnen, nazegoefeningen en meer. Daarbij is per soort oefening een vraagstelling geformuleerd om nog gericht naar de prestaties van de proefpersonen op de oefeningen te kunnen kijken.

Er zijn echter nog meer soorten oefeningen in het programma, dan de hieronder vermelde soorten oefeningen. Het aandeel van deze oefeningen was echter zo klein dat er te weinig gegevens van waren om hierover iets te kunnen concluderen. Deze oefeningen zijn dan ook niet geëvalueerd.

De uitgebreide uitwerking, motivatie en conclusie van de subvragen staan vermeld in paragraaf 4.2.1. Hieronder staat per soort oefening een korte uitleg van de oefening, de daarbij geformuleerde vraagstelling, gevolgd door een toelichting van de evaluatiemethode en de berekeningen. Als er bij een onderdeel steeds dezelfde berekening moet worden uitgevoerd om een percentage uit te rekenen, dan staat er eenmaal een voorbeeldberekening bij. Daarna wordt aangenomen dat begrepen is hoe de berekening uitgevoerd moet worden. Alle percentages zijn afgerond op hele getallen.

De nazegoefeningen

Bij de nazegoefeningen wordt van het kind verlangd dat het een door de therapeut geuite zin precies nazegt. Voor deze oefening werd gebruik gemaakt van zinnen uit een AVI-1 boekje. Het AVI-1 boekje 'Joep aan zee' (Baars, 1991) dat door de onderzoekers werd gebruikt, bestond uit negen zinnen per bladzijde. Deze negen zinnen moesten nagezegd worden. In het programmaboek van 'Zeg het maar helemaal' is vastgelegd dat het kind na een foute respons nog vier pogingen mag wagen om de zin op een correcte manier te reproduceren.

Lukt het na deze in totaal vijf pogingen niet de zin correct na te zeggen, dan wordt de zin opgesplitst in twee delen, die één voor één nagezegd moeten worden.

Lukt dit, dan mag de zin goed gerekend worden. Lukt het niet, dan wordt alsnog doorgegaan met de volgende zin.

De vraagstelling bij deze oefeningen luidt als volgt:

Is er een leereffect te zien in de prestaties van de proefpersonen bij de nazegoefeningen?

De vraagstelling kon beantwoord worden door van beide proefpersonen de gegevens van alle uitgevoerde nazegoefeningen te bekijken.

In een tabel staan alle oefeningen weergegeven waarbij van elke oefening is ingevuld hoeveel zinnen er per poging goed waren. Dit is tevens in percentages weergegeven. Op deze manier kon bekeken worden of er een vooruitgang was in het leerproces van de proefpersonen, naarmate de oefeningen vorderen. De volgende berekening is daarbij uitgevoerd:

- Percentage goed nagezegde zinnen per poging (per oefening)
Bijvoorbeeld: Bij oefening 4.3 gingen 2 van de 9 zinnen bij de 1^e poging goed
Berekening: $(2 / 9) \times 100\% = 22\%$

De aanvuloefeningen

Bij de aanvuloefeningen wordt door de therapeut een onafgemaakte zin geuit. Deze zin moet door het kind worden aangevuld, zodat er een complete zin ontstaat. Het aanvullen van de zin bestaat uit het noemen van een werkwoord of een zelfstandig naamwoord om de zin kloppend te maken. Dit werkwoord of zelfstandig naamwoord wordt ook weergegeven met behulp van een plaatje, zodat het kind weet welk woord er van hem verlangd wordt.

De vraagstelling bij de aanvuloefeningen luidt als volgt:

Is er een leereffect te zien in de prestaties van de proefpersonen bij de aanvuloefeningen?

Voor een antwoord op de vraag zijn de gegevens van de proefpersonen bij de aanvuloefeningen in een tabel gezet. Zo kon gekeken worden of er sprake was van een verbetering, een verslechtering of het handhaven van prestaties.

Hiervoor is het volgende percentage berekend:

- Percentage goed aangevulde zinnen per poging (per oefening)
Bijvoorbeeld: Bij oefening 2.1 werden spontaan 18 van de 20 zinnen goed aangevuld
Berekening: $(18 / 20) \times 100\% = 90\%$

Zinnen maken met behulp van kaartjes

Bij deze oefeningen worden kaartjes met plaatjes erop gebruikt. De plaatjes symboliseren woorden, die samen een zin vormen. Het kind ziet de zin als het ware voor zich en dient deze helemaal uit te spreken. Het visualiseren van de zin wordt nog eens versterkt door gekleurde kartonnetjes die onder de kaartjes gelegd worden. Deze kartonnetjes hebben ook weer een betekenis. Zij symboliseren woordgroepen die zich in de zin bevinden. Zo zijn er gele kartonnetjes voor het onderwerp, rode kartonnetjes voor persoonsvorm en gezegde en de bijwoordelijke bepalingen worden weergegeven met witte kartonnetjes. Op deze manier worden de kinderen uitgedaagd om alle woorden die een complete zin bevat ook uit te spreken.

De vraagstelling bij deze soort oefeningen is de volgende:

Is er een leereffect te zien in de prestaties van de proefpersonen bij de oefeningen waar elk woord in een zin gevisualiseerd wordt?

Ook hier zijn de prestaties van de proefpersonen op een rijtje gezet, om een antwoord te kunnen geven op de vraagstelling. Van deze oefeningen werd over veel gegevens beschikt, omdat het 'zinnen maken met behulp van kaartjes' het grootste deel van de oefeningen beslaat. Daarom is er in de tabel een verdeling gemaakt tussen oefeningen met twee-, drie-, vier- en vijfwoordzinnen. Verder wordt gekeken wanneer de 90% goed-score werd behaald met deze oefeningen.

De volgende berekening is daarbij gebruikt:

- Percentage oefeningen met 90% goed-score per poging (alle oefeningen)
Bijvoorbeeld: 13 van de in totaal 20 oefeningen behalen na de 1^e ronde de 90% goed-score
Berekening: $(13 / 20) \times 100\% = 65\%$

Zinnen maken naar aanleiding van een plaatje

Bij deze oefeningen moeten zinnen gemaakt, waarbij alleen een activiteit is gevisualiseerd door middel van een plaatje. Voor de plaatjes wordt gebruik gemaakt van verschillend materiaal. De vier oefeningen die de proefpersonen hebben uitgevoerd, waren met behulp van actietekeningen, behorend bij het programma, met plaatjes van een logische reeks en met plaatjes uit een 'Jip & Janneke'-boek. De personen op de kaartjes of in het boek werd een naam gegeven en door het stellen van een vraag werd een zin uitgelokt. Er werd bijvoorbeeld de vraag gesteld: 'Wat doen Jip en Janneke?', waarop de proefpersoon antwoordt: 'Jip en Janneke eten'. Logischerwijs gaat de moeilijkheidsgraad van deze zinnen omhoog, wat inhoudt dat van de doelgroep steeds langere zinnen gevraagd worden. Dit varieerde voor de proefpersonen van zinnen van twee tot zinnen van maximaal zes woorden.

De vraagstelling behorende bij deze oefeningen is:

Is er een leereffect te zien in de prestaties van de proefpersonen bij de oefeningen waar slechts de activiteit gevisualiseerd wordt, in vergelijking met hun prestaties bij de oefeningen waar elk woord van de zin gevisualiseerd wordt?

De prestaties van beide proefpersonen zijn in een tabel gezet om een antwoord te kunnen geven op de hierboven genoemde vraagstelling. Er is per oefening gekeken naar het aantal goede zinnen (ten opzichte van het totaal) per oefening. Daarbij is de volgende berekening gedaan:

- Percentage goede zinnen per poging (per oefening)
Bijvoorbeeld: Bij oefening 12.1 waren 27 van de 46 zinnen spontaan goed
Berekening: $(27 / 46) \times 100\% = 59\% \rightarrow 90\%$ goed-score niet behaald; volgende poging nodig!

Overige oefeningen

Er zijn nog meer soorten oefeningen die in het programma gebruikt worden. Het aandeel van deze oefeningen is echter zo klein dat er te weinig gegevens van zijn om hierover iets te kunnen concluderen. Deze oefeningen zijn dan ook achterwege gelaten.

S2.2 *Treedt er, na behandeling met 'Zeg het maar helemaal', verandering op in het percentage en het type omissies in de spontane taal van de proefpersonen?*

Tot slot de laatste subvraag, waarin aandacht wordt besteed aan de invloed van 'Zeg het maar helemaal' op de spontane taal van de proefpersonen.

Of er na de behandeling met het programma verbetering optrad in het percentage omissies in de spontane taal van de kinderen werd geëvalueerd door twee taalsamples te vergelijken. Het sample dat was opgenomen om te bepalen of de proefpersoon in aanmerking kwam voor deelname aan het onderzoek, werd ook gebruikt als T1-meting voor het berekenen van de verbetering van de spontane taal. Na het stopzetten van de behandeling van kind 1 en kind 2 (na respectievelijk 11 en 14 sessies) werd er weer een sample van de spontane taal opgenomen, de T2-meting.

Door de samples van de T1- en T2-meting naast elkaar te leggen, kon er een vergelijking getrokken worden om te bepalen of het programma heeft gezorgd voor een verbetering in de spontane taal van de proefpersonen. Hierbij ging het met name om het toe- of afnemen van het percentage omissies. Daarnaast is gekeken naar het toe- of afnemen van het percentage minors, elliptische uitingen en onafgemaakte uitingen. Dit om het gevonden percentage omissies in het juiste daglicht te kunnen zien.

Naast het percentage omissies is er ook gekeken naar het type omissies dat gemaakt werd, en of daar een verandering in is opgetreden of niet. Voor alle omissies uit de selectie van 100 uitingen werd allereerst bepaald om wat voor type zinsdeel het ging. Hierbij werd gebruik gemaakt van de indeling van TARSP (Schlichting, 1995), waar de zin wordt onderverdeeld in de volgende zinsdelen: Onderwerp (O), Werkwoord (W), Bijwoordelijke bepaling (B) en Voorwerp-Complement (VC).

De diverse typen omissies werden geteld, waarna een vergelijking gemaakt kon worden tussen de aantallen omissies in een bepaald zinsdeel bij de T1-meting enerzijds en de T2-meting anderzijds.

In paragraaf 4.2.2 is beschreven welke resultaten zijn gevonden wat betreft het percentage en de soort omissies in de spontane taal.

4. ONDERZOEKSBEVINDINGEN

Nu er beschreven is hoe het onderzoek werd vormgegeven, wordt in het komende hoofdstuk antwoord gegeven op de in paragraaf 3.2 vermelde onderzoeksvragen. In dit hoofdstuk komen de diverse observaties en vastgelegde gegevens, op basis waarvan het programma is geëvalueerd, uitgebreid aan bod. Daarbij wordt eerst aandacht besteed aan de gebruiksvriendelijkheid van het programma, voor therapeut én kind, en daarna aan de invloed die de behandeling met 'Zeg het maar helemaal' heeft gehad op de taal van de proefpersonen. In de diverse paragrafen van dit hoofdstuk worden al enkele conclusies getrokken, maar voor de eindconclusie wordt verwezen naar hoofdstuk 5.

4.1 Bevindingen ten aanzien van de praktische hanteerbaarheid en aantrekkelijkheid van het programma

Zoals reeds is aangegeven in paragraaf 3.7, werd het behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal' geëvalueerd door observaties en persoonlijke bevindingen rond het gebruik van het programma vast te leggen. Zo werd geprobeerd een antwoord te vinden op de vraag of het programma 'Zeg het maar helemaal' praktisch in het gebruik is en aantrekkelijk voor de proefpersonen.

In de nu volgende paragrafen worden de onderzoeksbevindingen met betrekking tot het materiaal, de opbouw en het gebruik van het programma uiteengezet, vanuit het oogpunt van de behandelaar. Ook komt aan de orde hoe de proefpersonen reageerden op de oefeningen, de werkwijze en het materiaal van het programma. De paragrafen behandelen elk één van de subvragen van het onderzoek, die te vinden zijn in paragraaf 3.2.

Bij het lezen van de resultaten moet men zich er bewust van zijn dat de hieronder genoemde punten persoonlijke ervaringen behelzen en deze op slechts 15 sessies van 'Zeg het maar helemaal' zijn gebaseerd, een kwart van het programma. Daarnaast moet de lezer er zich bewust van zijn dat de beschreven ervaringen gebaseerd zijn op de behandelingen van slechts twee kinderen. De onderzoekers verwachten echter dat hun observaties en ervaringen representatief zijn voor de rest van het programma, omdat daar over het algemeen dezelfde opbouw en werkwijze wordt voortgezet.

4.1.1 De gebruiksvriendelijkheid van de handleiding

Bij het bestuderen van de handleiding zijn allereerst het voorwoord en de inleiding bestudeerd om een globale voorstelling te krijgen van het programma. Deze teksten bleken een beeld te geven van het ontstaan en de doelgroep van het programma.

Vervolgens werd in het hoofdstuk 'Voorbereiding en uitvoering van het programma' (hoofdstuk 5) gezocht naar een antwoord op de vragen: wat is het doel van de behandeling, waar wordt aan gewerkt, welke werkvormen worden daarbij gebruikt en hoe moeten de oefeningen worden aangeboden? Bij oppervlakkige bestudering leek het een helder en volledig hoofdstuk, dat inderdaad antwoord gaf op de belangrijkste vragen.

Na hoofdstuk 5 werden ook de overige hoofdstukken van de handleiding bestudeerd. Bij het nauwkeurig lezen van de eerste hoofdstukken bleken deze aanwijzingen te bevatten, die een goede, zij het niet onmisbare aanvulling gaf op de informatie uit hoofdstuk 5. De gevonden aanwijzingen stonden echter verspreid over de handleiding, wat de onderzoekers als onprettig en verwarrend hebben ervaren. Het maakte de handleiding voor hen onpraktisch in het gebruik en onoverzichtelijk.

Als namelijk alleen hoofdstuk 5 gelezen was (het hoofdstuk met informatie over het gebruik van 'Zeg het maar helemaal'), waren een aantal belangrijke zaken over het hoofd gezien. Dit risico lopen ook andere gebruikers van 'Zeg het maar helemaal', waardoor het programma verkeerd gehanteerd zou kunnen worden. Daarna zouden er tijdens de behandeling vragen op kunnen komen en voor het vinden van de antwoorden op die vragen zou een groot deel van de handleiding bestudeerd moeten worden.

Op grond van deze gegevens kon worden geconcludeerd dat de handleiding qua overzichtelijkheid niet als gebruiksvriendelijk is ervaren.

Wat betreft een aantal onderwerpen stond de informatie niet alleen verspreid over verschillende paragrafen, maar leken de aanwijzingen elkaar ook tegen te spreken. Bijvoorbeeld wat betreft de doelgroep van het programma (zie paragraaf 2.2 van dit onderzoeksverslag), de eisen die worden gesteld aan de therapeut om het programma te kunnen gebruiken (zie paragraaf 2.3 van dit verslag) en het toepassen van de technieken (zie paragraaf 2.6 van dit onderzoeksverslag). De verschillen tussen de diverse aanwijzingen zorgden voor veel verwarring bij de onderzoekers. En ook toen de verspreid weergegeven informatie op een rijtje werd gezet, een moeite die een logopedist in de normale werksituatie waarschijnlijk niet zou nemen, werd de verwarring niet geheel weggenomen. Er bleven (schijnbare) tegenstellingen bestaan. Bovendien werd op een aantal vragen geen antwoord gevonden, vanwege de afwezigheid van informatie op die punten. Zo is er bijvoorbeeld nergens in de handleiding een instapniveau beschreven.

Het bovengenoemde is een tweede factor die de onderzoekers deed concluderen dat de handleiding ook qua eenduidigheid en helderheid niet gebruiksvriendelijk is en op enkele punten zelfs onvolledig lijkt.

Naast de bovengenoemde punten viel het de onderzoekers op, dat de handleiding meer informatie bevat over het door Braam-Voeten (1997) uitgevoerde vooronderzoek dan over het doel en de werkwijze van het programma zelf. Het is belangrijk dat het effect van het programma wordt aangetoond en dat tevens wordt beschreven hoe dit is gebeurd. Maar, gezien het feit dat in de rest van de handleiding een aantal zaken niet of niet voldoende aan de orde komen, leek het aandeel dat het vooronderzoek heeft in de handleiding onevenredig groot. Dit laatste punt maakt de handleiding niet minder praktisch in het gebruik, maar wel werd het door de onderzoekers ervaren als een storende factor.

4.1.2 De logica van de inhoud van de oefeningen en de opbouw van de leerstof

Wat betreft de logica van de inhoud van de oefeningen en de opbouw van de leerstof zijn nogal wat plus- en minpunten te noemen. Allereerst worden de ervaringen in het voordeel van het programma besproken. Daarna komen de minder goede ervaringen aan bod.

Pluspunten – Inhoud van de oefeningen

Eén soort oefening is die van de aanvulzinnen. De behandelaar leest een deel van de zin voor, waarna het kind de zin met één woord moet aanvullen, meestal een werkwoord, om de zin af te maken. Dit laatste aan te vullen woord wordt nog eens ondersteund door het bijbehorende plaatje aan het kind te laten zien. Volgens de onderzoekers kan de kans op een succeservaring voor de kinderen hierdoor vergroot worden. De proefpersonen maakten dan ook weinig fouten bij deze oefeningen omdat ze maar één woordje hoefden te zeggen in plaats van een hele zin en dit woord ook nog eens 'verklapt' werd door er een plaatje van te laten zien. Daardoor hoefden er bijna geen 2^e rondes (herhaling van de foute items) plaats te vinden en de kinderen leken zich daar bewust van. Het niveau van deze oefening lijkt dan ook iets lager te liggen dan de andere oefeningen die aangeboden worden. De kinderen gaven zelf aan dat ze het leuk vonden om de zinnen af te maken en hadden er ook zichtbaar plezier in (lachende gezichten, blijde reacties).

Volgens de onderzoekers is dit een goede oefening om het plezier van de behandeling erin te houden. Het komt ook regelmatig voor dat deze oefening de eerste is van de vier aan te bieden oefeningen per sessie. Dit alles maakt de oefening volgens de onderzoekers tot een goede binnenkomer voor een sessie.

Pluspunten – Opbouw van de leerstof

De onderzoekers zagen in elke sessie een duidelijke opbouw terugkomen. Iedere sessie bestaat namelijk uit 4 oefeningen, waarbij de verschillende soorten oefeningen meestal in dezelfde volgorde terugkomen. Volgens de onderzoekers kan dit de kinderen houvast geven. Ze weten waar ze aan toe zijn en dat kan structuur bieden. Bij kind 1 leek dit naar voren te komen en dachten de onderzoekers iedere sessie meer zelfvertrouwen en zekerheid te zien, zodra hij (zelf) wist wat de volgende oefening zou worden. Dit kwam naar voren door uitingen als: 'Nu weer met die kaartjes' en daarna het trots kijken, omdat het kind zelf al wist wat er ging gebeuren. Dit gegeven werd als zeer positief ervaren door de onderzoekers.

Daarnaast werkte de structuur voor het aanleren van een goede zinsopbouw in het voordeel van de kinderen. Het programma visualiseert namelijk elk woord in een zin. Ieder woord wordt weergegeven door een kaartje, vaak met afbeelding. Door op deze manier de zin te visualiseren werden de kinderen zich bewust van hun eigen fouten. Voorbeeld: "Kijk, als ik 'een' op zijn kop leg, klopt het niet: 'Opa heeft auto, dat is fout!'".

Minpunten – Inhoud van de oefeningen

Er wordt in de handleiding en het programmaboek van 'Zeg het maar helemaal' geen instapniveau aangegeven. Het programma bevat 60 sessies, maar bij alle kinderen moet begonnen worden bij sessie 1. Er wordt daarbij geen onderscheid gemaakt tussen leeftijd of taalniveau van het kind. Dit hebben de onderzoekers als een nadeel van het programma ervaren, mede doordat één van de proefpersonen liet blijken al langere zinnen aan te kunnen en toch 'klein gehouden' werd door de volgorde van de sessies aan te houden. Met een instapniveau bestaat er volgens de onderzoekers minder kans op het verliezen van de uitdaging voor het kind, omdat dan begonnen wordt op een niveau dat het kind net aankan. Daarnaast vinden de onderzoekers het jammer van de tijd om te werken aan aspecten die de kinderen al beheersen, omdat er, met name in een vrijgevestigde praktijk, vaak maar een beperkt aantal uren ter beschikking staat voor de behandeling. Het zou eveneens prettig zijn als de mogelijkheid werd geboden om gericht te werken aan een bepaald type omissie dat het kind vertoont. Ook dit is niet het geval.

Ter illustratie: bij oefening 7.1 maakte kind 1 de zinnen langer, dan de twee gevraagde woorden. Hij kon duidelijk een hoger niveau aan. De onderzoekers voelden de behoefte om over te stappen naar een hoger niveau en een aantal sessies over te slaan. Aanwijzingen hiervoor ontbreken echter in het programma.

Er dient echter wel opgemerkt te worden, dat Braam-Voeten beschreven heeft dat de eerste sessies van het programma bedoeld zijn om het principe van het programma aan te leren. De kinderen moeten bij de basis beginnen, om alle kaartjes vlot te leren benoemen en om te ontdekken hoe de strategie van het programma in elkaar zit. De onderzoekers zijn echter van mening dat kind 1 dit principe ook had kunnen leren bij een instap verderop in het programma.

De oefeningen

Een punt dat de onderzoekers opviel in de opbouw van het programma is de volgorde van de oefeningen aan het begin van het programma. In sessie 1 bijvoorbeeld moeten de kinderen plaatjes met de bijbehorende werkwoorden leren kennen. Allereerst wordt begonnen met een introductie van de werkwoorden (oef. 1.1). Hierbij moet het kind bij het werkwoordplaatje de juiste infinitief benoemen (bijv. 'fietsen'). Daarna wordt in oefening 1.3 met bijna dezelfde kaartjes plus een onderwerpskaartje van het kind verlangd om een korte zin te vormen, bijvoorbeeld 'Opa fietst'. Dit is een logische opbouw, volgens de onderzoekers. Maar daarna volgt oefening 1.4, waarin weer wordt terug gegaan naar de infinitief. De proefpersonen raakten hier erg van in de war, omdat voor de infinitief bijna hetzelfde kaartje gebruikt wordt als voor de 3^e persoon enkelvoud in de onvoltooid tegenwoordige tijd (hierna afgekort als 3p ev ott).

Het plaatje van het werkwoord blijft namelijk gelijk, alleen de letters en een tekeningetje bovenaan het kaartje veranderen (bij 3p ev ott staat er: '-t' en een poppetje dat naar een ander poppetje wijst). De onderzoekers vinden het jammer dat de proefpersonen door deze verwarring fouten gingen maken, die onnodig waren geweest in hun optiek. Aanbevelingen wat betreft dit punt zijn te lezen in paragraaf 5.2.

In sessie 11 en 14 komt een spel voor dat op dezelfde wijze gespeeld moet worden als het spel 'ik ga op reis en ik neem mee'. Hierbij wordt vooral het auditieve geheugen geoefend. De aandacht van de kinderen gaat dan ook daar naar toe in plaats van naar het formuleren van complete zinnen. Hierbij is visualisatie als hulpmiddel voor zinsvorming weggelaten. Dit is daarvoor nog zelden gebeurd, wat het niveau van de oefening ineens hoog maakt. Daar komt nog bij dat deze oefening aan het einde van de sessie staat ingedeeld. Regelmatig begon de vermoeidheid dan al op te treden en liep de concentratie van de kinderen op zijn einde. Volgens de onderzoekers is dit niet erg tactisch. Voor de ideeën van de onderzoekers over het aanpassen van deze oefening, zie paragraaf 5.2.

Daar waar de oefeningen in het begin erg gemakkelijk zijn opgebouwd en er zelfs de neiging bestaat om sessies over te slaan, volgt later (bij oef. 15.3) volgens de onderzoekers een te grote overstap wat betreft de moeilijkheidsgraad van de oefeningen. Het afbouwen van het aantal kaartjes dat op tafel ligt om een zin mee te maken, gaat van het ene op het andere moment erg snel. Eerder lagen er nog bij alle woorden kaartjes. In plaats van steeds één of twee kaartjes minder op tafel te leggen, worden er in een zin van negen woorden opeens zes kaartjes weggelaten. De moeilijkheidsgraad van de zin waarbij dit gebeurde was ook te hoog om deze overstap bij te maken, namelijk een zin met een bijzin. Een dergelijke samengestelde zin was daarvoor pas één keer aan bod gekomen. De opdracht was voor de proefpersoon duidelijk te moeilijk. Hij snapte niet zo goed meer wat er van hem werd verlangd, omdat hij gewend was een zin te maken aan de hand van kaartjes en nu maar drie kaartjes kreeg, maar toch een veel langere zin moest produceren. Dit lijkt een slechte opbouw van de moeilijkheidsgraad van de oefeningen van het programma.

De aan te leren zinsstructuren hebben een vaste volgorde van zinsdelen (zie paragraaf 2.5 van dit onderzoeksverslag). Deze zinsstructuren komen echter niet overeen met de zinsvolgorde die kinderen in hun spontane taal vaak hanteren: de inversie. Zeer vaak beginnen kinderen hun zinnen met bijvoorbeeld een bijwoordelijke bepaling. Een zin als 'mijn oma woont daar' (zoals het volgens de opbouw van 'Zeg het maar helemaal' wordt geoefend), wordt door kinderen vaak als volgt geformuleerd: 'daar woont mijn oma'. De wat starre en niet-realistische opbouw van de aan te leren zinsstructuren is een zwak punt van het programma. Braam-Voeten beschrijft niet waarom ze voor deze zinsvolgorde heeft gekozen.

Een vraag die eveneens opkwam bij de onderzoekers, was of dit programma daadwerkelijk aan de verbetering van de adaptatie werkt. Braam-Voeten legt in de handleiding sterk de nadruk op de adaptatietheorie die ten grondslag ligt aan 'Zeg het maar helemaal' (namelijk, dat patiënten zich aanpassen aan hun capaciteitsprobleem door woorden weg te laten en op deze manier weliswaar eenvoudiger, maar wel correcte zinnen weten te produceren), maar die theorie lijkt niet terug te vinden te zijn in de methodiek van het programma. Braam-Voeten neemt aan dat door veel oefenen met 'Zeg het maar helemaal' een vergroting van de capaciteit plaats zal vinden, wat nodig zou zijn om een complete zin 'vast te houden' en weer te geven vóór de zinsrepresentatie vervalst. Door het kind steeds meer zinsdelen te laten vasthouden en zonder weglatingen te laten produceren, beoogt Braam-Voeten de verwerkingscapaciteit te vergroten. Maar het cruciale punt van Kolk en Heeschen (1990; 1992) is, dat zij stellen dat patiënten met adaptatieproblemen helemaal niet moeten leren om van hun probleem af te komen (vergroting van de verwerkingscapaciteit), maar geholpen moeten worden om zich steeds beter en effectiever aan te passen aan hun probleem (adaptatie aan de beperkte verwerkingscapaciteit). Aangenomen wordt daarom, dat er wel degelijk een groep kinderen met SLI bestaat, dat baat zal hebben bij het behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal', maar dat dit juist níet de kinderen zullen zijn die adaptatieproblemen hebben.

Het materiaal

Voor het aanleren van de 3p ev ott maakt het programma 'Zeg het maar helemaal' soms alleen gebruik van een werkwoordskaartje, niet gecombineerd met een kaartje met een onderwerp. Dit houdt in dat het kind een plaatje te zien krijgt van bijvoorbeeld een moeder die aan het 'bakken' is, waarna verwacht wordt dat het kind zegt: 'bakt'. Eén proefpersoon bleek als vanzelf de infinitief te gebruiken, namelijk 'bakken', hetgeen volgens de onderzoekers een logische reactie is. Zij zijn daarnaast van mening dat het vragen om de productie van alleen een werkwoordsvorm, dus zónder een bijbehorend onderwerp, onjuist is. In zijn proefschrift pleit De Jong (1999) ervoor dat het werkwoord bij voorkeur in de zinscontext moet worden aangeboden. Deze opvatting komt voort uit het standpunt dat, naast de morfosyntactische symptomen, ook de argumentstructuur (zie paragraaf 1.1.3) aandacht verdient in de therapie voor Nederlandstalige kinderen met SLI. Uit zijn onderzoek blijkt namelijk dat de te kiezen werkwoordsvorm nauw samenhangt met de plaats in de zin en de eigenschappen van het onderwerp. Een andere reden waarom de onderzoekers niet achter de gehanteerde didactiek staan, is dat het behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal' erop is gericht de kinderen weer hele zinnen te laten produceren, terwijl nu juist verplichte zinsdelen worden weggelaten. Er zijn in dat opzicht dan ook al tijdens het onderzoek aanpassingen gemaakt (zie bijlage F) en in paragraaf 5.2 worden aanbevelingen gedaan voor aangepast gebruik van het programma.

Op de tweede plaats kan het AVI boekje worden genoemd. Bij de oefeningen waarin zinnen uit een AVI boekje na moeten worden gezegd, is de enige aanwijzing voor de keuze van het boekje dat het van het AVI-1 niveau moet zijn. De aanduiding 'AVI 1' slaat echter op het léésniveau. Dit bleek weinig te zeggen over het talige niveau (zinsbouw en woordenschat). Voor de behandeling hebben de onderzoekers een willekeurig AVI-1 boekje uitgekozen (Baars, 1991). Beide proefpersonen bleken veel moeite te hebben met het nazeggen van de zinnen uit dit boekje. Dit zou verschillende oorzaken kunnen hebben. Wellicht lag het aan de lengte van de zinnen of aan de complexiteit van de zinsbouw. De zinsstructuren die in AVI boekjes voorkomen, bleken veelal niet overeen te komen met de zinsstructuren die in de rest van het behandelprogramma aan bod komen. Dit werd ervaren als een groot nadeel van deze oefening. Mogelijk waren ook de in het AVI boekje gebruikte woorden en uitdrukkingen van een te hoog niveau. Ter illustratie: de zin 'Joep is klaar in een wip' werd herhaaldelijk nagezegd als 'Joep zit klaar op de wip'. De zinslengte en zinsbouw zijn hetzelfde, maar doordat er een uitdrukking gebruikt wordt die de proefpersoon waarschijnlijk nog niet kende, moet deze uiting toch fout gerekend worden. Bovenstaande opmerkingen in ogenschouw genomen hebbende, denken de onderzoekers te kunnen motiveren dat een AVI-1 boekje niet zondermeer geschikt is voor gebruik.

Hierop aansluitend kan nog iets anders over de oefeningen met het AVI boekje gezegd worden. Bij het nazeggen van zinnen uit een AVI boekje wordt, nadat de proefpersoon drie keer een foute respons heeft gegeven (oorspronkelijk vijf keer; zie paragraaf 4.1.3 van dit onderzoeksverslag), de opdracht vergemakkelijkt door de zin in 2 stukjes op te splitsen en deze stukjes één voor één na te laten zeggen. Bij praktisch alle andere oefeningen van het programma wordt, in overeenstemming met de doelstelling van het programma, verwacht dat het kind een héle zin produceert. Deze inconsequentie in het programma leidde tot verwarring bij één van de proefpersonen, die mede hierdoor een groter aantal foute items leek te scoren bij het nazeggen. Volgens de onderzoekers is dit onnodig. Voor aanbevelingen: zie paragraaf 5.2.

Minpunten – Opbouw van de leerstof

Tijdens de eerste sessie mag het kind zelf materiaal toevoegen, namelijk foto's of getekende plaatjes van personen die de rol van het onderwerp gaan vervullen in de te maken zinnen. Bijvoorbeeld 'papa', 'mama', 'oma' etc. Beide proefpersonen kozen zichzelf ook als onderwerp, waarbij ze zichzelf niet als 'ik' benoemen, maar met hun eigen naam, bijvoorbeeld 'Mirjam'. In het programma staat echter niet genoemd of dit ook de bedoeling is. De onderzoekers zijn meegegaan in de ideeën van het kind. Toch vragen zij zich af, of dit plaatje als 'ik' of als 'Mirjam' benoemd moet worden. Dit staat namelijk niet omschreven in de handleiding. Volgens hen is het echter logischer het plaatje niet als 'Mirjam' te benoemen omdat niemand zichzelf bij zijn voornaam noemt, maar 'ik' zegt.

Daarom dachten de onderzoekers dat ze een fout hadden gemaakt in het programma door het kind te volgen en het plaatje als 'Mirjam' te laten benoemen. Maar bij sessie 9 moet aan het kind worden uitgelegd dat het plaatje dat al 8 sessies lang benoemd werd als 'Mirjam', veranderd gaat worden in 'ik'. Het programma gaat er dus ook van uit dat de kinderen zichzelf als onderwerp kiezen en dit met hun eigen naam in plaats van met 'ik' benoemen. Volgens de onderzoekers is dit erg verwarrend voor de kinderen, omdat er later in het programma weer vanaf gestapt wordt én ook voor de therapeuten die het programma gebruiken kan het verwarrend werken.

Daarnaast wordt dan ook van het kind verwacht dat het bij het 'ik' kaartje gaat vervoegen in de 1^e persoon enkelvoud en niet meer in de 3^e persoon enkelvoud, zoals ze gewend waren met 'Mirjam'. Het plaatje blijft onveranderd, alleen de 'naam' verandert. Hierdoor gingen de proefpersonen fouten maken met de vervoegingen. Bij het 'ik' plaatje werd er in de vervoeging een 't' aan vast geplakt (bijvoorbeeld: 'Ik loopt'), omdat dat in de 8 sessies daarvoor zo was aangeleerd bij dat plaatje. Volgens de onderzoekers zorgt dit voor onnodige verwarring en fouten.

Bij de aanvulzinnen hadden de kinderen regelmatig succeservaringen. Maar bij deze oefeningen waren ook een aantal punten die de onderzoekers als een nadeel hebben ervaren. In de aanvuloefeningen zaten soms ouderwetse zinnen die volgens hen niet in een programma thuishoren dat nog niet zo lang geleden ontwikkeld is. Daarnaast pasten de aan te bieden zinnen niet altijd bij de taal van een kind van 7 jaar met SLI. Voorbeeld van een dergelijke aanvulzin: "Op school moet je iets van buiten.... (antwoord: leren)". Dit is volgens de onderzoekers een zin van te hoog niveau door de ouderwetse taal, waardoor de kinderen zelf niet weten wat ze nu eigenlijk zeggen; alleen het plaatje verklapt het. Een ander nadeel van dit type oefeningen is het feit dat de kinderen op deze manier niet leren om complete zinnen te vormen, maar alleen om door één woordje te noemen de zin van een ander af te maken, wat niet het doel is van 'Zeg het maar helemaal'.

Ook in oefening 14.3 van het programma worden volgens de onderzoekers vreemde vragen gesteld waar zinnen mee gevormd moeten worden. Op zich zijn de vragen goed om een bepaalde zinsconstructie te oefenen, maar ze komen in het normale taalgebruik niet vaak of helemaal niet op die manier terug. Voorbeeld: "Kijk jij leuk?" (vraag), "Ja, ik kijk leuk" (antwoord kind) of "Klim jij gevaarlijk?", "Nee, ik klim niet gevaarlijk". Dat past niet echt bij een oefening voor kinderen, menen de onderzoekers.

4.1.3 De begrijpelijkheid en hanteerbaarheid van de technieken

Voor het beantwoorden van subvraag 1.3 is gebruikt gemaakt van de persoonlijke ervaringen van de onderzoekers. Het hanteren van de technieken leverde voor hen regelmatig problemen op.

In de eerste plaats zijn een aantal van de te gebruiken technieken doorgaans ongebruikelijk binnen de logopedie. Braam-Voeten geeft dit zelf ook aan in de handleiding bij het programma. Hierbij doelt zij met name op de technieken met de codes A en B. Om op deze wijze feedback te geven, is volgens haar meestal wel enige oefening van de therapeut nodig. Wat betreft de 'interchange'-technieken (IT) adviseert ze onder andere om eerst zelfstandig of via een cursus ervaring op te doen met de technieken, voordat men met 'Zeg het maar helemaal' gaat werken. Alle drie de technieken (A, B én IT) zijn stuk voor stuk vrij ingewikkeld. Bij het hanteren van de technieken dient rekening gehouden te worden met verschillende regels en een vaste volgorde, iets wat in de huidige logopedische praktijk vrij ongebruikelijk is.

In de tweede plaats zorgde de in de handleiding opgenomen omschrijving van de diverse technieken voor verwarring bij de onderzoekers. De verschillende aanwijzingen omtrent de technieken leken elkaar namelijk tegen te spreken, waardoor het niet duidelijk werd hoe de technieken werkelijk toegepast moesten worden. Er staan bijvoorbeeld twee niet geheel vergelijkbare omschrijvingen van code A in de handleiding (zie paragraaf 2.6.3 van dit onderzoeksverslag). Ook wordt aangegeven dat de technieken A en B gecombineerd kunnen worden met de 'interchange'-technieken, iets wat de onderzoekers strikt gezien niet mogelijk leek. Bij 'A' mag een item in de tweede ronde namelijk slechts één maal herhaald worden. Bij 'B' mag dit maximaal drie keer.

Maar bij 'IT', de techniek die meestal pas in de tweede ronde in wordt gezet, moeten álle verschillende IT-vragen (7 stuks) gesteld worden, waarna nog driemaal geprobeerd kan worden met behulp van *shaping* de zin uit te lokken. De omschrijvingen voor A en B enerzijds en IT anderzijds lijken soms niet met elkaar te corresponderen en wat betreft de operante conditioneringstechnieken en IT is er juist sprake van een overlap (zie paragraaf 2.6).

Bovendien bleken de technieken in de praktijk vaak lastig uit te voeren te zijn. Het werd als vrij bewerkelijk ervaren om steeds precies te noteren welke items niet goed gingen, vervolgens (in het geval van code B) te berekenen of de 90% goed-score al bereikt is, voordat besloten kan worden of nog verder gegaan moet worden met de incorrecte items.

Ook reageerden de kinderen af en toe op een onverwachte manier, waardoor gekozen moest worden voor een andere techniek. Bijvoorbeeld bij het aanleren van woorden aan de hand van nieuwe kaartjes. Hierbij is het de bedoeling dat de behandelaar als eerste zegt welk woord staat afgebeeld, waarna het kind het na mag zeggen. Meestal wilden de proefpersonen de plaatjes al zelf benoemen, waarschijnlijk omdat dit een veel uitdagender bezigheid is dan het nazeggen van de logopedist. Op die momenten moest besloten worden of het noodzakelijk was dat men zich strikt aan de officiële regels hield of dat het geoorloofd was dat men er in dat geval een keer van af zou wijken.

Verder zorgde de gehanteerde techniek bij de oefeningen met de AVI boekjes voor veel frustraties en onzekerheid bij de proefpersonen. Ook de behandelaars konden vanuit emotioneel oogpunt niet overweg met deze techniek. Het was voor hen erg moeilijk om een incorrecte uiting zó vaak te moeten herhalen als beschreven was in het programmaboek. Daarom is direct na de eerste sessie waarin een dergelijke oefening voorkwam, gekozen voor een aantal aanpassingen. Hierbij ging het om het aantal te behandelen bladzijden en het aantal keren dat incorrecte items maximaal herhaald werden. Iedere zin moest namelijk vijf keer worden nagezegd, wat veel frustraties opleverde. Om die reden werd het aantal nazegpogingen teruggebracht tot drie keer. De onderzoekers zijn zich ervan bewust dat ze, door het aantal herhalingen in te perken, de proefpersonen mogelijk een leerkans hebben ontnomen en wellicht hebben afgeweken van de doelstelling die achter deze oefening zat (zie ook paragraaf 4.2.1.1 van dit onderzoeksverslag). Voor deze en andere aanpassingen: zie bijlage F.

Gedurende de behandelingen die zijn uitgevoerd bij de proefpersonen kwamen nog een aantal andere vragen naar voren waar de onderzoekers in de handleiding of het programmaboek geen antwoord op konden vinden. Zo vroegen zij zich af wat er gedaan moest worden wanneer de proefpersoon de gewenste uiting uitbreidt met één of meerdere woorden (op een incorrecte dan wel correcte wijze), bijvoorbeeld: 'Mama knipt een huisje voor Carina' in plaats van 'Mama knipt' (kind 1, sessie 6). Ook bestond er twijfel over de vereiste reactie bij substituties van woorden of bij woordvolgordefouten, bijvoorbeeld: 'Vlekje rent' in plaats van 'Vlekje komt'. In al de bovengenoemde gevallen is er geen sprake van een omissie van een woord, de stoornis waar het programma zich op richt. Het is dus de vraag of deze items fout gerekend dienen te worden. In sommige gevallen was er zelfs geen sprake van een andere fout, maar aangezien 'Zeg het maar helemaal' zich uitsluitend richt op de gewenste uitingen, is het de vraag of dergelijke afwijkingen van de doelzin geaccepteerd mogen worden.

Een steeds terugkerende onduidelijkheid betreft het niet of fout vervoegen van een werkwoord. Zo bestaan er een aantal oefeningen waarbij alleen gevraagd wordt de derde persoon enkelvoud tegenwoordige tijd te noemen (bijvoorbeeld 'loopt'). Wanneer het kind dan reageert met het woord 'loop', is dit geen omissie van een woord, dus zou het strikt genomen voldoende moeten zijn. Bij een dergelijke oefening, waar slechts één woord gevraagd wordt, zou echter nooit sprake kunnen zijn van een omissie (in de definitie van het begrip 'omissie' die Braam-Voeten aanhoudt). Iedere reactie zou dan goed gerekend moeten worden. Maar ook bij oefeningen met uitingen bestaande uit meerdere woorden, werd het als onnatuurlijk ervaren om een foute vervoeging goed te rekenen. Want hoe moet er gehandeld worden wanneer de vervoeging van het werkwoord weggelaten wordt, bijvoorbeeld: 'Papa sta' in plaats van 'Papa staat'?

* De Jong (1999) hanteert een andere omschrijving van het begrip 'omissie'. Hij noemt ook het weglaten van een vervoegingsmorfeem (delen van een woord) een omissie.

Wanneer men de door De Jong (1999) gehanteerde definitie van een omissie zou gebruiken, zou een dergelijke uiting wél verbeterd moeten worden. Maar aangezien de onderzoekers ervoor hebben gekozen de definitie van Braam-Voeten aan te houden, zijn dit soort uitingen goed gerekend, puur vanwege het feit dat er geen woord wordt weggelaten.

4.1.4 De bruikbaarheid van het materiaal van ‘Zeg het maar helemaal’

Pluspunten

De bevindingen wat betreft de bruikbaarheid van de handleiding zijn reeds beschreven in paragraaf 4.1.1. Naast de handleiding, die niet als prettig in het gebruik werd ervaren, is er het programmaboek waarin alle sessies zijn beschreven. De oefeningen van iedere sessie zijn in dit programmaboek overzichtelijk en uitgebreid uitgewerkt. Soms staat de door de behandelaar te geven instructie zelfs woordelijk vermeld. Het programmaboek werd ervaren als prettig in het gebruik.

Wat al snel opviel toen het programma werd bekeken, was dat ‘Zeg het maar helemaal’ veel kaartjesmateriaal bevat. Het programma bevat kaartjes met afbeeldingen voor allerlei woordsoorten: werkwoorden, zelfstandig naamwoorden, bijvoeglijk naamwoorden, voegwoorden, et cetera. De hoeveelheid en diversiteit van de kaartjes is een factor die het programma prettig in het gebruik maakt voor de behandelaar.

Naast deze kleine kaartjes met plaatjes erop, zijn er ook iets grotere, gekleurde kaarten. Deze kaarten liggen tijdens de behandeling op tafel, en de kleinere kaartjes worden daar bovenop gelegd. Door de vaste structuur in het gebruik van de kleuren wordt de zinsbouw inzichtelijk gemaakt voor het kind. De gele kaart staat namelijk voor het onderwerp, rood staat voor de persoonsvorm of het gezegde en wit voor bijwoordelijke bepalingen en andere zinsdelen. De rode rand die op alle werkwoordskaartjes rondom de afbeelding is afgedrukt, verwijst bovendien nog eens naar de rode gekleurde kaart die eronder ligt. De gekleurde kaarten waren voor de proefpersonen een belangrijk onderdeel van het materiaal, en leken het programma voor hen prettiger in het gebruik te maken.

Minpunten

De tijd die het kostte om iedere sessie voor te bereiden werd als nadelig ervaren. Voordat begonnen kon worden met een behandeling, moesten de oefeningen nauwkeurig doorgelezen worden, omdat het programma secuur volgens de regels uitgevoerd diende te worden. Iedere sessie bestaat uit vier oefeningen. Voor iedere oefening worden één of meerdere stapeltjes met kaartjes gebruikt. Het werd door de onderzoekers als onpraktisch ervaren om tussen de oefeningen door steeds de ene stapel kaartjes weg te leggen en een nieuwe stapel uit te zoeken. Bovendien zou de proefpersoon dan moeten wachten, kon er in de haast heel makkelijk iets fout gaan, en was het rommelig op de tafel. Daarom werden alle kaartjes voor alle oefeningen voorafgaand aan de behandeling vast klaargelegd, zodat de stapeltjes in het bijzijn van de proefpersonen één voor één afgewerkt konden worden. Dit klaarleggen vergde veel voorbereidingstijd; een negatieve factor in de beoordeling van de bruikbaarheid van het materiaal.

Ondanks het feit dat het programma al veel mooi materiaal bevatte, moest soms ook zelf materiaal gemaakt of uitgezocht worden. Zo moesten voor sessie 15 twintig plaatjes uit een logische reeks worden gezocht die geschikt waren voor het doel van de desbetreffende oefening. Dit was een opdracht die veel tijd kostte. Omdat er meestal géén extra materiaal aan een sessie hoeft te worden toegevoegd, is het belangrijk dat op tijd wordt opgemerkt wanneer deze extra voorbereidingen wél moeten worden getroffen. De behandelaar kan daar dan rekening mee houden in zijn of haar planning.

Ook wat betreft de kaartjes zelf zijn enkele punten naar voren gekomen die nadelig zijn voor de bruikbaarheid van het programma. Zo ontstond er regelmatig verwarring doordat er in de marge van de werkwoordskaartjes letters stonden afgedrukt. Doordat één van de proefpersonen kon lezen, werd hij bij het benoemen van de kaartjes afgeleid door de ‘t’ boven het plaatje (bij de derde persoon enkelvoud tegenwoordige tijd). Daardoor ontstond het gevaar dat de oefening een soort trucje werd, in plaats van dat de werkwoordsvorm echt ingeslepen zou worden in het dagelijkse taalgebruik.

Bij de onregelmatige werkwoorden staat het woord boven aan het kaartje zelfs helemaal uitgeschreven (bijvoorbeeld bij 'ziet'). Zeker wanneer de behandelaar per ongeluk de verkeerde kaartjes gebruikte (bijvoorbeeld de infinitief in plaats van de derde persoon enkelvoud) leverde de aanwezigheid van de letters problemen op. Dit aspect van de kaartjes was een negatief punt wat betreft de bruikbaarheid van het materiaal. Enerzijds voor de behandelaar; deze moest extra goed opletten hoe het kaartje werd vastgehouden (met de vingers vóór de letters, zodat het niet voorgelezen kon worden). Anderzijds voor de proefpersoon; deze raakte in verwarring en leerde niet het gewenste.

Ook zijn op sommige kaartjes de woorden op een niet eenduidige manier afgebeeld, waardoor ze door de kinderen geregeld verkeerd werden benoemd. Hierbij gaat het onder andere om de kaartjes 'krijgen' (dat ook 'geven' zou kunnen zijn), 'halen' (dat meer lijkt op 'brengen'), 'spelletje' (waar eigenlijk 'spelletjes' is afgebeeld), 'groot' (waarbij niet de grootste, maar de middelste hond is aangeduid).

Het laatste punt dat genoemd kan worden met betrekking tot de bruikbaarheid van het materiaal, is het feit dat de nummering van de aanvulzinnen in het programmaboek niet altijd overeenkwam met de nummering op de te gebruiken kaartjes, waardoor tijdens de oefening verwarring ontstond bij de proefpersoon. De behandelaar was op die momenten genoodzaakt de oefening halverwege te onderbreken, om de kaartjes alsnog op goede volgorde te leggen. Dit werd door de onderzoekers als storend ervaren.

4.1.5 De mogelijkheid tot inkorting van de tijdsduur van de sessies

Eén van de onderzoeksvragen is of de sessies van 'Zeg het maar helemaal' in 30 minuten zijn uit te voeren, in plaats van de 45 minuten die er volgens Braam-Voeten voor uit moeten worden getrokken. In onderstaande tabel is van iedere sessie aangegeven hoeveel minuten er met de proefpersonen gewerkt is en hoeveel oefeningen er in die tijd zijn afgerond. Na afloop van de behandelperiode is tevens geteld hoeveel items er per sessie aan de orde zijn gekomen.

Sessies	Werkelijke tijdsduur van de sessies (in min.)		Aantal afgeronde oefeningen per sessie		Aantal gevraagde items per sessie (excl. herhaling)	
	Kind 1	Kind 2	Kind 1	Kind 2	Kind 1	Kind 2
1	30	32	4	3	66	46
2	30	23	4	4	66	66
3	30	30	4	4	59	59
4	25	30	4	4	79	79
5	30	30	4	3***	79	79
6	25	30	4	4	68	68
7	30	30	4	4	88	88
8	30	30	4	4	70	70
9	23	33	4	3	106	102
11*	35	35	4	4	122	122
12	27	40**	3	3	90	90
13	25	-	4	-	107	-
14	32	-	4	-	93	-
15	28**	-	4	-	90	-
Gemid. tijdsduur	29 min. (alle oef. afgerond)	31 min. (niet alle oef. afgerond!)				

Tabel 4.

* Sessie 10 is een herhalings sessie. Deze is niet uitgevoerd bij de proefpersonen

** Tijdens deze sessies zijn video-opnamen gemaakt

*** Bij kind 1 zijn er bij oef. 1 20 items aangeboden i.p.v. 40.

Bij kind 2 zijn wel alle items van oef. 1 aangeboden. Voor oef. 4 was bij haar onvoldoende tijd.

In de tabel is te zien dat de behandelingen van kind 1 regelmatig in 30 minuten of minder zijn uitgevoerd. De gemiddelde behandelduur was 29 minuten. Bij twee sessies werd de behandeltijd van 30 minuten met maximaal 5 minuten overschreden. De vier oefeningen waren dan wel afgerond. Bij één van de veertien uitgevoerde sessies lukte het niet alle vier de oefeningen af te ronden binnen de beschikbare tijd.

Bij kind 2 is zes maal een sessie afgerond in 30 minuten of minder, waarbij alle oefeningen werden uitgevoerd. Alle andere sessies kostten iets meer dan 30 minuten. Bij vier van de elf uitgevoerde sessies werden niet alle oefeningen binnen de tijd afgerond; de vierde oefening kon niet meer of slechts gedeeltelijk uitgevoerd worden.

Wanneer bij beide proefpersonen gekeken wordt naar het aantal gevraagde items per sessie, blijkt, dat er geen duidelijk verband bestaat tussen het aantal gevraagde items enerzijds en de behandelduur en het wel of niet afronden van alle oefeningen anderzijds.

De sessie die bij kind 1 niet kon worden afgerond, bevatte 90 items. Bij vijf andere sessies werden echter óók 90 items of meer gevraagd. Deze sessies konden wél binnen de beschikbare tijd worden afgerond. De niet-afgeronde sessies van kind 2 bevatten een sterk wisselend aantal items, van 66 tot 102 gevraagde items per sessie.

Voor kind 1 waren de eerste sessies van het programma niet moeilijk. Hij ging heel snel door de stapeltjes met kaartjes heen en indien verbetering door de behandelaar nodig was, luisterde hij geconcentreerd en corrigeerde zichzelf bijna altijd op de juiste wijze. Dit verklaart het feit dat bij kind 1 op één na alle sessies in 30 minuten konden worden uitgevoerd, in plaats van in de voorgeschreven 45 minuten.

Aangenomen kan worden dat, na de 15 sessies die ten bate van dit onderzoek zijn uitgevoerd, het programma gaandeweg moeilijker zou zijn geworden. Wellicht zou kind 1 de 45 minuten behandeltijd dan wél nodig hebben.

Kind 2 had grotere moeite met de oefeningen dan kind 1, had meer aansporing nodig en werkte langzamer. Dit kan verklaren waarom in haar behandelingen minder oefeningen konden worden uitgevoerd. Voor haar zou, om alle oefeningen aan bod te laten komen, een behandeltijd van 45 minuten mogelijk geschikter zijn.

4.1.6 De aantrekkelijkheid van het programma voor de proefpersonen

Om weer te kunnen geven in welke mate het programma aantrekkelijk lijkt te zijn voor de proefpersonen, is naar verschillende aspecten gekeken. Allereerst zijn de reacties van de proefpersonen op de oefeningen tijdens de twee laatste sessies nauwkeurig uitgewerkt en geoperationaliseerd. Ook de reacties van de proefpersonen tijdens de overige sessies komen bij dit punt aan bod. In de daaropvolgende paragraaf zijn enkele observaties beschreven rondom het materiaal en de te hanteren technieken, voor zover deze samenhangen met de aantrekkelijkheid van het programma voor de proefpersonen.

4.1.6.1 De oefeningen

Tijdens de laatste twee sessies die bij de proefpersonen zijn uitgevoerd, zijn nauwkeurig alle uitingen van de proefpersonen genoteerd die betrekking hadden op hun reactie op het programma.

Observaties laatste twee sessies

Onder 'uitingen' verstaan de onderzoekers niet alleen verbale uitingen, maar ook non-verbaal gedrag als geluiden maken, afleiding zoeken, gezichtsexpressies en dergelijke. Deze uitingen zijn onderverdeeld in uitingen van verveling, plezier en frustratie en staan weergegeven in tabel 5 en 6.

Kind 1

Sessie	Aantal uitingen van verveling			Aantal uitingen van plezier		Aantal uitingen van frustratie	
	Verbaal	Overig*	Afleiding**	Verbaal	Overig*	Verbaal	Overig*
S.13	1	2	5	0	0	0	0
S.15	2	1	5	0	0	2	4
Subtotaal	3	3	10	0	0	2	4
Totaal	16			0		6	

Tabel 5.

* Onder 'overig' verstaan de onderzoekers: geluiden, gapen, kreunen, gezichtsexpressies

** Onder 'afleiding' verstaan de onderzoekers: afleiding zoeken en (onnodig) afgeleid worden

Zoals te zien is in de bovenstaande tabel valt op dat kind 1 in de laatste twee sessies die bij hem zijn uitgevoerd, zestien uitingen van verveling vertoonde, die het meeste naar voren kwamen door afleiding te zoeken of zich af te laten leiden tijdens een sessie. Er werden tijdens deze twee sessies geen uitingen van plezier gescoord. Wat daarnaast opvalt, is het feit dat er ook zes uitingen van frustratie zijn, in dit geval tijdens sessie 15.

De laatste twee uitgevoerde sessies bij kind 1 kenmerken zich met name door uitingen van verveling en frustratie. Deze uitingen van frustratie kwamen voornamelijk naar voren tijdens één soort oefening, namelijk de nazeg oefeningen met het AVI boekje. Volgens de onderzoekers zijn de regels rondom de daar te hanteren technieken onder andere de oorzaak van die frustraties. Het aantal keren dat fout geproduceerde zinnen herhaald moesten worden leidde meestal tot de uitingen van frustratie. Daarnaast valt te zien dat het uiten van ongenoegen (door verveling of frustratie) bij kind 1 niet alleen non-verbaal naar voren kwam. Ook verbaal uitte hij zijn ongenoegen, bijvoorbeeld door te zeggen dat hij een bepaalde oefening niet wilde doen omdat hij die niet leuk vond. Dit komt overeen met de observatie dat er geen uitingen van plezier zijn genoteerd.

Conclusie:

Het feit dat kind 1 16 uitingen van verveling vertoonde, geen plezier leek te beleven aan de sessies en zelfs een aantal keren (zes) gefrustreerd leek te raken, wordt door de onderzoekers beschouwd als voldoende aanwijzingen om te kunnen concluderen dat het programma, op basis van deze gegevens, niet aantrekkelijk was voor kind 1.

Kind 2

Sessie	Aantal uitingen van verveling			Aantal uitingen van plezier		Aantal uitingen van frustratie	
	Verbaal	Overig*	Afleiding**	Verbaal	Overig*	Verbaal	Overig*
S.11	11	1	0	1	1	1	0
S.12	9	0	2	0	0	1	0
Subtotaal	20	1	2	1	1	2	0
Totaal	23			2		2	

Tabel 6.

* Onder 'overig' verstaan de onderzoekers: geluiden, gapen, kreunen, gezichtsexpressies

** Onder 'afleiding' verstaan de onderzoekers: afleiding zoeken en (onnodig) afgeleid worden

Als gekeken wordt naar tabel 6, dan kan worden opgemerkt dat kind 2 tijdens de laatste twee sessies, vergeleken met kind 1, een groot aantal uitingen van verveling had, namelijk drieëntwintig. Ze uitte haar ongenoegen voornamelijk verbaal, blijkens het aantal keren dat dit voorkomt in beide sessies. Kind 2 toonde, in tegenstelling tot kind 1, wél uitingen van plezier, echter maar tijdens één sessie. Het aantal uitingen van frustratie is beperkter; in elke sessie werd één moment van frustratie genoteerd.

Sessie 11 en sessie 12 werden gekenmerkt door het grote aantal uitingen van verveling. Dit kwam voornamelijk doordat kind 2 vaak aangaf, dat ze iets niet leuk vond of geen zin had om het te doen. Toch zijn er ook twee uitingen van plezier in sessie 11. Een verklaring hiervoor is dat in deze sessie de aanvuloefening aan bod kwam, de favoriete oefening van kind 2. Het aantal uitingen van frustratie is niet opvallend groot, er werden twee verbale uitingen van frustratie geuit, maar ze zijn wel degelijk aanwezig.

Conclusie:

Kind 2 vertoonde vijftientig uitingen van verveling tijdens de sessies en twee uitingen van frustratie. Daarnaast waren er ook twee uitingen van plezier. Op basis van deze gegevens concluderen de onderzoekers dat het programma niet aantrekkelijk was voor kind 2.

Observaties overige sessies

De observaties wat betreft de reacties van de proefpersonen op het programma zijn niet bij alle sessies op dezelfde wijze beschreven. Alleen de laatste twee aangeboden sessies zijn op een vooraf vastgelegde en gestructureerde manier geobserveerd en uitgewerkt. Van de overige sessies zijn echter wel veel observaties beschreven. Deze gegevens kunnen van belang zijn om een beter beeld te vormen van de uitwerking van het programma op de proefpersonen. Met name welke reacties bij welke oefeningen opgeroepen werden, geeft een beeld van de aantrekkelijkheid van het programma voor de proefpersonen.

Een korte samenvatting van deze gegevens wordt hieronder gegeven. Het volledige overzicht van de reacties van de proefpersonen is te vinden in bijlage H.

Over het algemeen komen de observaties uit de eerdere sessies overeen met de geoperationaliseerde gegevens uit de bovenstaande tabellen en beschrijving. Er zijn in de voorgaande sessies zeker ook een aantal uitingen van plezier genoteerd, die vooral terug te vinden zijn bij kind 1. Maar het aantal uitingen van verveling en frustratie voeren ook in deze sessies de boventoon, met name bij kind 2.

De verveling kwam veelal tot uiting bij de oefeningen met de werkwoordskaartjes. Hier werden vaak grote aantallen gevraagd, waardoor er snel verveling leek op te treden. Het plezier in het programma kwam bij de proefpersonen op verschillende manieren naar voren. Daar waar kind 1 met name enthousiast werd gemaakt door de te gebruiken poppetjes, de zelfgemaakte tekeningetjes en het mooie kaartjesmateriaal, was het enthousiasme bij kind 2 vooral te danken aan de aanvulzinnen, haar favoriete oefening. De frustraties van de beide proefpersonen waren, net als de bovenstaande gegevens, vooral op te merken bij de oefeningen met de werkwoordskaartjes en de nazegoefeningen. Gedurende de behandelingen namen de uitingen van plezier af en de uitingen van frustratie en verveling namen toe. Het leek of de proefpersonen de oefeningen minder leuk gingen vinden.

4.1.6.2 Het materiaal en de technieken

Naast de reacties van de proefpersonen op de oefeningen zijn nog een aantal andere, meer algemene observaties genoteerd wat betreft de aantrekkelijkheid van het programma, die met name betrekking hebben op het materiaal en de te hanteren technieken bij 'Zeg het maar helemaal'. Deze observaties zullen hieronder in bovengenoemde volgorde aan bod komen. Voor de persoonlijke ervaringen van de onderzoekers wat betreft het materiaal en de technieken wordt verwezen naar paragraaf 4.1.4 respectievelijk paragraaf 4.1.3

Het materiaal

Een positief punt wat betreft het materiaal, is dat in de eerste sessie direct foto's of tekeningen van personen uit de eigen omgeving van het kind worden geïntroduceerd. Het feit dat de proefpersonen werden betrokken bij het fabriceren van materiaal dat nog vaak terug zou komen in de behandeling, vergrootte hun motivatie aanzienlijk. Ook het kiezen van poppetjes die gebruikt worden als onderwerp van de zin, was voor hen een ervaring die positief doorwerkte gedurende de daaropvolgende sessies.

Daarnaast bleken de kaartjes die bij het programma horen erg aantrekkelijk te zijn voor de kinderen. De onderzoekers zijn van mening dat de kaartjes mooi, stevig en origineel zijn vormgegeven, met leuke en over het algemeen vrij duidelijk getekende afbeeldingen.

De proefpersonen bevestigden dit door hun reacties. Vanaf het begin werd er enthousiast gereageerd op de afbeeldingen en was er veel interesse voor. Er werden soms zelfs 'spelletjes' mee gespeeld (bijvoorbeeld sorteren) op de momenten dat de kaartjes niet voor oefeningen werden gebruikt en nieuwe kaartjes werden van complimenten en opmerkingen voorzien. Volgens de onderzoekers daagde het materiaal de kinderen uit om er mee aan de slag te gaan.

De technieken

In paragraaf 2.6 van dit onderzoeksverslag zijn de te hanteren technieken uitgelegd. Daarnaast zijn voor sommige oefeningen specifieke regels opgesteld, waaronder de nazegoefeningen met behulp van een AVI boekje. De regel daarbij is dat een na te zeggen zin maximaal 5 keer in zijn geheel herhaald moet worden bij incorrecte respons, voordat overgestapt wordt op de tweede ronde: het 'in stukjes knippen' van de zin en in gedeeltes laten nazeggen.

De proefpersonen bleken moeite te hebben met deze oefening. Hierdoor moesten de foute zinnen regelmatig herhaald worden en werd de oefening erg lang. De onderzoekers besloten het aantal van vijf keer herhalen terug te brengen naar drie keer herhalen (zie paragraaf 4.1.3). Ook na deze wijziging bleven de proefpersonen veel fouten maken. Dit had tot gevolg dat er alsnog vaak herhaald moest worden en de kinderen bewust werden gemaakt van hun fouten. Ze vonden de oefening niet leuk meer en waren nog nauwelijks gemotiveerd of raakten zelfs gefrustreerd tijdens de behandeling.

Bij de oefeningen met werkwoordskaartjes werden soms wel 80 items achter elkaar gevraagd, die daarna (volgens de technieken) ook nog eens herhaald moesten worden in een tweede ronde om aan de 90% goed-score te komen. Dit zorgde voor een groot aantal items, dat van de kinderen verlangd werden, waardoor regelmatig verveling of frustratie leken op te treden.

Conclusie:

Het materiaal van 'Zeg het maar helemaal' leek aantrekkelijk voor de proefpersonen. Ze hadden zelf een aandeel in het creëren van het materiaal en mede daardoor was er veel enthousiasme voor. De kinderen leken ook te worden uitgedaagd om aan de slag te gaan, door de bij het programma behorende kaartjes, die fraai zijn vormgegeven.

De voor de behandelaar verplicht te hanteren technieken en de daarbij behorende regels hadden een negatieve invloed op de motivatie en de houding van kind 1 en 2, en daardoor mogelijk ook op hun prestaties. Dit maakte het programma volgens de onderzoekers onaantrekkelijk voor de proefpersonen.

4.2 Bevindingen ten aanzien van de invloed van 'Zeg het maar helemaal' op de taal van de proefpersonen

In paragraaf 4.1 zijn de bevindingen van de onderzoekers met betrekking tot de bruikbaarheid en aantrekkelijkheid van het programma beschreven. De huidige paragraaf biedt een overzicht van de gevonden uitkomsten bij de tweede onderzoeksvraag, die luidt: 'Treedt er na behandeling met het programma 'Zeg het maar helemaal' verandering op in de taal van de proefpersonen?'. Hierbij is allereerst gelet op de prestaties van de proefpersonen bij de verschillende soorten oefeningen. Tevens is gekeken naar de invloed van het programma op het percentage en de soorten omissies in de spontane taal van de proefpersonen. Aan de verkregen gegevens worden conclusies verbonden. Bij het lezen van deze conclusies moet men in gedachten houden, dat de gevonden resultaten slechts gebaseerd zijn op een kwart van het totale aantal sessies van 'Zeg het maar helemaal'.

4.2.1 De prestaties van de proefpersonen op de verschillende soorten oefeningen

In het programma 'Zeg het maar helemaal' komen diverse oefeningen aan bod. Onderzoeksvraag 2.1 luidt als volgt: 'Hoe presteren de proefpersonen op de verschillende soorten oefeningen van het programma 'Zeg het maar helemaal' en is er een leereffect te zien?'. Om een antwoord te kunnen geven op deze onderzoeksvraag, worden in het vervolg van deze paragraaf de verschillende soorten oefeningen uitgelegd en worden ze aan de hand van een vraagstelling nader bestudeerd.

4.2.1.1 De nazegoefeningen

Bij de nazegoefeningen moet het kind een door de therapeut geuite zin precies nazeggen. Braam-Voeten schrijft voor dat bij deze oefening gebruik wordt gemaakt van zinnen uit willekeurig welk AVI boekje. Het AVI boekje (Baars, 1991) dat door de onderzoekers werd gebruikt, bestond uit negen zinnen per bladzijde. De zinnen waren van een willekeurige lengte en complexiteit en moesten alle negen nagezegd worden. Voor iedere sessie werd een nieuwe bladzijde gebruikt. In het programma-boek van 'Zeg het maar helemaal' is vastgelegd dat het kind na een foute respons nog vier pogingen mag wagen om de zin op een correcte manier te reproduceren. Slaagt het kind er na deze in totaal vijf pogingen niet in, de zin correct te reproduceren, dan wordt de zin opgesplitst in twee delen, die één voor één nagezegd moeten worden. Lukt dit, dan mag de zin goed gerekend worden. Lukt het niet, dan wordt alsnog doorgegaan met de volgende zin.

De vraagstelling

Tijdens het uitvoeren van de nazegoefeningen, kwam naar voren dat deze oefening niet aantrekkelijk leek voor de proefpersonen. Er werden meerdere uitingen van verveling en frustratie genoteerd (zie paragraaf 4.1.6). Een negatieve houding ten opzichte van de oefening zou een leereffect in de weg kunnen staan. De onderzoekers vroegen zich af wat de kinderen leren van deze oefening. De vraagstelling luidt dan ook als volgt:

Is er een leereffect te zien in de prestaties van de proefpersonen bij de nazegoefeningen?

De gegevens van de oefeningen

Voordat de gegevens van de prestaties van de proefpersonen op een rijtje worden gezet, moet nog het één en ander uitgelegd worden. In de handleiding staat beschreven dat het kind na een foute respons nog vier maal een poging mag doen om de zin op een correcte manier te reproduceren. Bij de eerste oefening is dit deels door de onderzoekers ook op deze manier uitgevoerd. Maar al snel bleek er grote weerstand te ontstaan tegen de oefeningen.

Kind 1 uitte verveling en grote frustratie en leek het plezier in de oefening al snel te verliezen, toen bleek dat hij iedere zin meerdere keren na moest zeggen. Daarom werd door de onderzoekers besloten het vijf maal herhalen terug te brengen naar drie maal.

Kind 2 leek wel baat te hebben bij het meerdere keren herhalen van de zin. Maar ook zij bouwde grote weerstand op tegen de oefening, wat zij liet blijken in haar verbale en non-verbale gedrag (zie ook paragraaf 4.1.6). Dit gedrag leidde ook bij kind 2 tot de keuze het aantal herhalingen van vijf naar drie terug te brengen, ondanks dat zij baat leek te hebben bij het meerdere keren herhalen van een zin. De onderzoekers voelden zich genooddaakt dit te doen, om de motivatie van de proefpersonen voor de behandelingen niet te verliezen. Bovendien werd op deze manier één lijn getrokken in de behandelingen van de twee proefpersonen. De onderzoekers zijn zich ervan bewust dat ze de proefpersonen wellicht leermogelijkheden hebben onthouden door deze keuze te maken.

Voor een prestatieoverzicht van beide proefpersonen op de nazegoefeningen, zijn de gegevens in tabellen gezet. Bij oefening 3.3 zijn de vierde en vijfde poging, die in de latere sessies zijn weggelaten, niet vermeld. Alleen de laatste poging, waarbij de uiting werd gesplitst, is genoteerd onder het kopje 'uiting gesplitst'. Alle oefeningen bestonden uit negen zinnen. Bij oefening 7.3 zijn twee bladzijdes van negen zinnen geoefend. Dit staat in de tabel aangeduid met haakjes (). Wanneer er bijvoorbeeld bij oefening 3.3 bij de 2^e poging staat: 5 en 56%, dan betekent dit dat na de 2^e poging vijf van de in totaal negen zinnen van die oefening goed waren, dit is 56 procent.

Kind 1

Oefening*	1 ^e poging		2 ^e poging		3 ^e poging		Uiting gesplitst	
	Totaal aantal zinnen goed	Totaal goed %	Totaal aantal zinnen goed	Totaal goed %	Totaal aantal zinnen goed	Totaal goed %	Totaal aantal zinnen goed	Totaal goed %
3.3	3	33%	5	56%	6	67%	8	89%
4.3	5	56%	5	56%	5	56%	7	78%
5.3	6	67%	7	78%	7	78%	8	89%
6.3	5	56%	5	56%	6	67%	9	100%
7.3 (1)	3	33%	6	67%	8	89%	8	89%
7.3 (2)	6	67%	6	67%	6	67%	7	78%

Tabel 7.

* de nummers van de oefeningen komen overeen met de nummers van de oefeningen in het programmaboek van ZHMH.

Kind 1 leek een perfectionistisch ingesteld kind te zijn, dat persé goede resultaten wilde halen. Omdat hem dit niet lukte, leverde dat uitingen van frustratie op (zie paragraaf 4.1.6), maar zijn doorzettingsvermogen lijkt de resultaten wel positief beïnvloed te hebben.

Wanneer de resultaten van kind 1 per poging bekeken worden (zie tabel 7), dan is bij zowel de 1^e, de 2^e als de 3^e poging geen verbetering in de prestaties te zien. De percentages van de eerste oefening tot en met de laatste oefening vertonen namelijk geen stijgende lijn. Dit geldt ook voor het splitsen van de uitingen. Het aantal pogingen dat kind 1 nodig had om een zin correct te produceren nam evenmin af.

Braam-Voeten (2000) heeft niet beschreven wat de doelstelling van de nazegoefeningen is. Wellicht gaat het er bij deze oefeningen niet om, dat de kinderen leren om steeds minder pogingen nodig te hebben om lange zinnen foutloos na te zeggen, maar is puur het nazeggen van de uiting en / of het luisteren naar de therapeut het doel. In dat geval zou gezocht moeten worden naar een heel ander soort leereffect. Aangezien over dit alles niets is vermeld in het proefschrift, de handleiding of het programmaboek, kunnen de onderzoekers geen harde uitspraken doen over het al dan niet optreden van een leereffect op deze oefening. Het enige dat over het nazeggen van zinnen in de handleiding van 'Zeg het maar helemaal' staat, is dat de testpersonen van het onderzoek dat Braam-Voeten zelf heeft uitgevoerd (1997) er niet beter van gingen presteren. Waarom zij er toch voor heeft gekozen om deze oefeningen in het behandelprogramma op te nemen, wordt niet vermeld.

Kind 2

Oefening*	1 ^e poging		2 ^e poging		3 ^e poging		Uiting gesplitst	
	Totaal aantal zinnen goed	Totaal goed %	Totaal aantal zinnen goed	Totaal goed %	Totaal aantal zinnen goed	Totaal goed %	Totaal aantal zinnen goed	Totaal goed %
3.3	3	33%	4	44%	4	44%	8	89%
4.3	2	22%	4	44%	4	44%	6	67%
5.3	5	56%	5	56%	5	56%	5	56%
6.3	3	33%	4	44%	4	44%	5	56%
7.3 (1)	1	11%	2	22%	3	33%	6	67%
7.3 (2)	0	0%	3	33%	5	56%	5	56%

Tabel 8.

* de nummers van de oefeningen komen overeen met de nummers van de oefeningen in het programmaboek van ZHMH.

Kind 2 leek een kind met minder doorzettingsvermogen te zijn. Ze uitte haar ongenoegen regelmatig (zie paragraaf 4.1.6) en de nazegoefening ging haar niet gemakkelijk af. Daardoor leek ze minder haar best te doen om goed te presteren, wat een negatieve invloed op haar prestaties lijkt te hebben gehad.

Wanneer de prestaties van kind 2 van de eerste tot en met de laatste oefening met elkaar worden vergeleken, dan is geen verbetering van het goedpercentage te zien (zie tabel 8). Bij de 1^e en 2^e poging en bij de gesplitste uitingen leek zelfs sprake van een verslechtering van de prestaties; de goedpercentages werden bij iedere nieuwe oefening lager. Toch lijkt kind 2 wel baat te hebben bij het herhalen van de na te zeggen zin en bij het opsplitsen van de uitingen. Bij alle oefeningen (behalve oefening 5.3) is te zien dat, wanneer een uiting vaker werd herhaald, zij in staat was om zichzelf te verbeteren. Zo is bij oefening 7.3 (1) bij de 1^e poging maar één zin correct nagezegd, bij de 2^e poging al drie, en bij de 3^e poging zelfs vijf van de negen. Bij kind 2 is er dus, binnen de oefening zelf, wel sprake van een leereffect, maar dit leereffect heeft vooralsnog geen uitwerking gehad op de prestaties bij volgende oefeningen.

Conclusie:

Er kan geen helder antwoord op de vraagstelling worden gegeven, doordat onbekend is met welke redenen de nazegoefeningen zijn opgenomen in 'Zeg het maar helemaal'. Het is dus niet duidelijk welk leereffect te verwachten is op deze oefeningen. Mogelijk is het doel van de nazegoefeningen alleen maar het herhaaldelijk imiteren op zich, of bijvoorbeeld het geconcentreerd luisteren naar de uiting van de therapeut. Ondanks dat de onderzoekers vanwege een gebrek aan informatie daarover in het duister tasten, wordt hieronder toch beschreven welk leereffect de onderzoekers denken te hebben gevonden.

Bij kind 1 is geen verbetering van de prestaties te zien wanneer de eerste tot en met de laatste oefening met elkaar worden vergeleken. En evenmin binnen de oefeningen (wanneer de eerste tot en met de laatste poging met elkaar worden vergeleken). Het door de onderzoekers gezochte leereffect is bij hem niet opgetreden.

Wanneer de eerste tot en met de laatste oefening van kind 2 met elkaar worden vergeleken, is eveneens geen verbetering van de prestaties te zien. Wanneer echter gekeken wordt naar de prestaties binnen de oefening (vergelijking van de eerste tot en met de laatste poging), kan worden geconstateerd dat zij baat gehad lijkt te hebben bij het herhalen van de uitingen. Er is wel een leereffect te zien, maar dit heeft er niet in geresulteerd dat kind 2 bij de volgende oefeningen direct al bij de 1^e poging een hoger goedpercentage behaalde. De verslechtering van de prestaties leek ook te maken te hebben met de negatieve houding van kind 2 ten opzichte van de oefening.

4.2.1.2 De aanvuloefeningen

Bij de aanvuloefeningen wordt door de therapeut een onafgemaakte zin geuit. Deze zin moet door het kind worden aangevuld, zodat er een complete zin ontstaat. Het aanvullen van de zin bestaat uit het noemen van een werkwoord of een zelfstandig naamwoord om de zin kloppend te maken. Dit werkwoord of zelfstandig naamwoord wordt ook weergegeven met behulp van een plaatje, zodat het kind weet welk woord er van hem verlangd wordt. Bij het feedback geven op deze oefeningen geldt de B regel (zie paragraaf 2.6.3 van dit onderzoeksverslag).

De vraagstelling

De aanvulzinnen bleken een favoriete oefening te zijn. De kinderen uitten duidelijk hun genoegen (zie paragraaf 4.1.6). Ze leken enthousiast en wilden de oefening graag doen.

De onderzoekers zijn echter van mening, dat de kinderen hier niet leren wat ze zouden moeten leren. De oefening lijkt volgens hen niet aan te sluiten bij de doelstelling van het programma 'Zeg het maar helemaal', namelijk het leren vormen van complete zinnen. Bij deze oefening wordt juist het tegenovergestelde van ze gevraagd, namelijk het aanvullen van een, bijna complete, zin. De oefening lijkt wat dat betreft enigszins uit de toon te vallen binnen het programma.

Leren de kinderen iets wat ze nog niet kunnen? In dat geval zou er namelijk een groei te zien moeten zijn in het verloop van de sessies.

Vanuit deze denkwijze stelden zij zich de volgende vraag:

Is er een leereffect te zien in de prestaties van de proefpersonen bij de aanvuloefeningen?

De gegevens van de oefeningen

Hieronder staan in tabel 9 en 10 de prestaties van de proefpersonen op de aanvuloefeningen.

De onderzoekers zijn bij sommige aanvuloefeningen langer doorgegaan met het uitlokken van items dan vereist, bijvoorbeeld door nog een 2^e ronde uit te voeren, terwijl de 90% goed-score al was behaald (zie paragraaf 3.6.2). De antwoorden die de kinderen na dit incorrect langer doorgaan van de onderzoekers gaven, zijn niet in de tabel opgenomen en niet meegenomen in de berekeningen.

Kind 1

Oefening*	Spontaan		1 ^e ronde	
	Aantal zinnen goed (t.o.v. totaal)	Totaal goed %	Aantal zinnen goed (t.o.v. totaal)	Totaal goed %
2.1	18 (20)	90%	-	-
3.1	10 (10)	100%	-	-
4.1	8 (10)	80%	9 (10)	90%
6.1	25 (30)	83%	28 (30)	93%
8.2	9 (10)	90%	-	-

Tabel 9.

* de nummers van de oefeningen komen overeen met de nummers van de oefeningen in het programmaboek van ZHMH

Kind 1 had in de spontane fase bij de vijf oefeningen bijna dezelfde percentages. Deze percentages schommelden allemaal rond de 90 procent, wat voldoende is. Bij de oefeningen 4.1 en 6.1 zat het percentage er net iets onder. Toen moest er gebruik gemaakt worden van de 1^e ronde.

Er lijkt bij kind 1 sprake te zijn van een zogenaamd 'plafondeffect': de prestaties zijn van een dermate hoog niveau, dat verbetering niet mogelijk en verdere oefening dus overbodig is.

Kind 2

Oefening*	Spontaan		1 ^e ronde	
	Aantal zinnen goed (t.o.v. totaal)	Totaal goed %	Aantal zinnen goed (t.o.v. totaal)	Totaal goed %
2.1	8 (10)	80%	10 (10)	100%
3.1	8 (10)	80%	10 (10)	100%
4.1	7 (10)	70%	10 (10)	100%
6.1	28 (30)	93%	-	-
8.2	8 (10)	80%	9 (10)	90%

Tabel 10.

* de nummers van de oefeningen komen overeen met de nummers van de oefeningen in het programmaboek van ZHMH

Kind 2 had, net als kind 1, in de spontane fase bij alle vijf oefeningen bijna dezelfde percentages. Haar percentage schommelde rond de 80 procent. Vier van de vijf keer moest zij gebruik maken van de 1^e ronde, waarna de 90% goed-score wel bij alle oefeningen werd gehaald.

Ook hier lijkt, zij het in iets mindere mate dan bij kind 1, sprake te zijn van een 'plafondeffect'.

Conclusie:

Beide proefpersonen hebben weinig nieuwe dingen geleerd van de aanvuloefeningen. Het totale goedpercentage steeg niet naarmate de oefeningen vorderden, maar bleef door het aanwezige 'plafondeffect' bij beide proefpersonen ongeveer gelijk. Het niveau van de oefening bleek te laag voor de proefpersonen. In plaats van een leereffect, was er sprake van een niveau dat al aanwezig was, en werd gehandhaafd.

4.2.1.3 Zinnen maken met behulp van kaartjes

De oefeningen waarbij met behulp van kaartjes zinnen gevormd dienen te worden, beslaan het grootste deel van het programma. Bij deze oefeningen worden kaartjes gebruikt met plaatjes erop. Deze plaatjes symboliseren woorden, die samen een zin vormen. Het kind ziet de zin als het ware voor zich. Dit wordt nog eens versterkt door gekleurde kartonnetjes die onder de kaartjes gelegd worden. Deze kartonnetjes hebben ook weer een betekenis. Zij symboliseren de woordgroepen waaruit de zin is opgebouwd. Zo zijn er gele kartonnetjes voor het onderwerp, rode kartonnetjes voor de persoonsvorm en het gezegde en de witte kartonnetjes geven de bijwoordelijke bepalingen weer. Op deze manier worden de kinderen uitgedaagd om alle woorden die een zin bevat ook uit te spreken.

Het belangrijkste hulpmiddel in het programma om kinderen te leren dat ze elk woord van een zin moeten noemen om een complete uiting te kunnen vormen, is de visualisatie. De zinnen die door de proefpersonen moeten worden geproduceerd, worden steeds langer. Daarna wordt de visualisatie steeds verder afgebouwd, zodat de kinderen ook leren zónder hulpmiddelen complete zinnen te vormen. Deze visualisatieafbouw hebben de onderzoekers en proefpersonen niet geheel zelf ervaren, aangezien dit nog niet echt aan de orde kwam in het deel van het programma dat is uitgevoerd voor dit onderzoek (sessie 1-15).

De vraagstelling

Dit leerproces met behulp van visualisatie lijkt de onderzoekers erg zinvol. Het biedt de kinderen veel houvast. Het blijft echter belangrijk dat de kinderen ook leren zelf zinnen te vormen en niet vast blijven houden aan hulpmiddelen zoals visualisatie.

Om te onderzoeken of dat wel of niet het geval was bij de proefpersonen, moest allereerst gekeken worden naar hun prestaties op de oefeningen waarbij visualisatie van elk woord aan de orde was. Er werd op gelet of de kinderen mee konden komen, ook wanneer de zinnen langer werden. Daaruit zou kunnen blijken of de proefpersonen door hadden wat er van ze verlangd werd.

Daarna moeten de prestaties van de proefpersonen op oefeningen waarbij minder gebruik werd gemaakt van visualisatie, ernaast gelegd worden. Zo kon bekeken worden of de proefpersonen niet alleen hadden geleerd om kaartjes te lezen, maar ook of ze nu werkelijk zinnen konden vormen met minder visualisatie.

In paragraaf 4.2.1.4 wordt gekeken naar het tweede deel van de vraag, namelijk of ook de transfer plaatsvindt van het maken van zinnen mét visualisatie, naar het maken van zinnen met minder visualisatie. Deze paragraaf gaat in op het eerste deel van de vraag, namelijk:

Is er een leereffect te zien in de prestaties van de proefpersonen bij de oefeningen waar elk woord in een zin gevisualiseerd wordt?

De gegevens van de oefeningen

Om een antwoord te kunnen geven op deze vraag, zijn alle prestaties van de proefpersonen op de oefeningen waar (visualisatie)kaartjes werden gebruikt, bekeken en in tabellen gezet.

Om de tabellen goed te kunnen lezen volgt hieronder een korte uitleg.

Er mag doorgegaan worden met de volgende oefening, wanneer 90% van de items correct is gedaan. Deze score kan op verschillende momenten bereikt worden, namelijk nadat alle items spontaan zijn uitgevoerd, na de 1^e of na de 2^e ronde. Dat staat bovenaan in de tabellen weergegeven. Daarnaast is onderscheid gemaakt tussen oefeningen voor twee-, drie-, vier- en vijfwoordzinnen. Dit staat links in de tabel aangegeven. De zinsoorten komen in het programma op deze volgorde voor. Er wordt begonnen met tweewoordzinnen, daarna worden driewoordzinnen geoefend, enzovoort.

Kind 1

Zinsoort	Spontaan 90% goed-score behaald		In 1 ^e ronde 90% goed-score behaald		In 2 ^e ronde 90% goed-score behaald	
2 woordzin (totaal 8 oef.)	4 oef.	50%	4 oef.	50%	-	-
3 woordzin (totaal 5 oef.)	5 oef.	100%	-	-	-	-
4 woordzin (totaal 5 oef.)	4 oef.	80%	1 oef.	20%	-	-
5 woordzin (totaal 3 oef.)	2 oef.	67%	0 oef.	0%	1 oef.	33%

Tabel 11.

Voor een uitgebreide weergave van deze gegevens: zie bijlage I.

Als gekeken wordt naar tabel 11 dan is te zien dat er met kind 1 bijvoorbeeld vijf oefeningen gedaan werden, waarbij vierwoordzinnen werden geoefend. Vier van die vijf oefeningen behaalden de 90% goed-score nadat alle items spontaan waren uitgevoerd. Eén oefening kwam na de 1^e ronde op deze score uit. De 2^e ronde kwam niet aan de orde.

Uit de tabel blijkt dat kind 1 vier van de acht oefeningen met tweewoordzinnen (50 procent) in de spontane fase voldoende afrondde. Bij de driewoordzinnen was dit 100 procent. Aan de vierwoordzinnen werden 5 oefeningen besteed, waarvan er vier in de spontane fase de 90% goed-score behaalden (80 procent). Van de vijfwoordzinoefeningen waren er twee van de drie in de spontane fase al voldoende (67 procent).

De 1^e ronde werd steeds minder ingezet. Bij de tweewoordzinnen had de helft van de oefeningen een 1^e ronde nodig, bij de driewoordzinnen hoefde geen gebruik gemaakt te worden van de 1^e ronde en bij de vierwoordzinnen slechts bij één van de vier oefeningen. Alleen bij de vijfwoordzinnen moest een 2^e ronde worden toegepast.

Conclusie:

Naarmate de zinnen langer werden, werd het iets moeilijker voor kind 1. Dit lijkt een normaal leerproces. Toch lijkt een kleine verschuiving te zien te zijn, wanneer de vijfwoordzinnen niet meegenomen worden in dit oordeel. Eerst moest 50 procent van de oefeningen (tweewoordzinnen) gebruik maken van de 1^e ronde, bij de driewoordzinnen was het niet van toepassing en bij de vierwoordzinnen in slechts 20 procent van de gevallen.

Er lijkt een klein oefeneffect te zijn opgetreden, al schommelen de waarden wel.

Op basis van deze gegevens verwachten de onderzoekers dat de oefeningen met zinnen die minder met visualisatie ondersteund worden in het begin even lastig zullen zijn, maar daarna wel opgepakt zullen worden (zie paragraaf 4.2.1.4).

Kind 2

Zinsoort	Spontaan 90% goed-score behaald		Na 1^e ronde 90% goed-score behaald		Na 2^e ronde 90% goed-score behaald	
2 woordzin (totaal 12 oef.)	3 oef.	25%	8 oef.	67%	1 oef.	8%
3 woordzin (totaal 4 oef.)	1 oef.	25%	2 oef.	50%	1 oef.	25%
4 woordzin (totaal 3 oef.)	0 oef.	0%	3 oef.	100%	-	-
5 woordzin (totaal 1 oef.)	1 oef.	100%	-	-	-	-

Tabel 12.

Voor een uitgebreide weergave van deze gegevens, zie bijlage I.

Uit tabel 12 is af te leiden dat de tweewoordzinnen kind 2 redelijk veel moeite kostten. Drie van de 12 oefeningen (25 procent) werden spontaan afgerond, meer dan de helft van de oefeningen na de 1^e ronde (8 van de 12) en bij één oefening moest gebruik gemaakt worden van de 2^e ronde. Vier oefeningen bevatten driewoordzinnen. Hierbij behaalde kind 2 bij één oefening na de spontane fase (25 procent), bij twee oefeningen na de 1^e ronde en bij één oefening na de 2^e ronde de 90% goed-score. Met de drie oefeningen voor vierwoordzinnen had ze de 1^e ronde nodig, bij de oefening met vijfwoordzinnen was slechts de spontane fase nodig om de oefening goed af te ronden.

Conclusie:

Kind 2 had meer moeite met de oefeningen dan kind 1. Er moesten meer oefeningen in de 1^e en 2^e ronde worden uitgevoerd. Toch lijkt er in de tabel van kind 2 een verschuiving te zien te zijn. Bij de twee- en driewoordzinnen was er een 2^e ronde nodig om de 90% goed-score te behalen. Met de oefeningen voor vierwoordzinnen had kind 2 alleen de 1^e ronde nog nodig en met de vijfwoordzinoefening behaalde ze de 90% goed-score zelfs al na de spontane fase (maar dit was slechts één oefening). Naarmate de oefeningen vorderden, leek er een oefeneffect op te treden. Kind 2 verkeerde in de ideale positie om iets te leren van deze oefeningen.

De onderzoekers verwachten dat kind 2 bij de oefeningen met zinnen die minder met visualisatie ondersteund worden, meer moeite zou hebben, omdat ze nog volop in een leerproces zat met de bovenstaande oefeningen. Ze lijkt het nog niet onder de knie te hebben, al is er wel een verschuiving te zien.

4.2.1.4 Zinnen maken naar aanleiding van een plaatje

In het programma 'Zeg het maar helemaal' wordt een overstap gemaakt van oefeningen waarbij elk woord in een zin gevisualiseerd wordt, naar oefeningen waarbij alleen een activiteit gevisualiseerd is. Bij deze oefeningen moeten zinnen gemaakt worden naar aanleiding van één plaatje. Er is dus geen sprake meer van het visualiseren van elk woord in de zin. Voor de plaatjes wordt gebruik gemaakt van verschillend materiaal. De vier oefeningen die de proefpersonen hebben uitgevoerd, zijn gedaan met behulp van actietekeningen behorend bij het programma, met plaatjes uit een 'Jip & Janneke' -boek en met plaatjes uit een logische reeks. Logischerwijs gaat de moeilijkheidsgraad van deze oefeningen omhoog, wat inhoudt dat van de doelgroep steeds langere zinnen gevraagd worden. Dit varieerde voor de proefpersonen van zinnen van twee tot zinnen van zes woorden.

De vraagstelling

Het maken van zinnen bij actietekeningen is volgens de onderzoekers een logisch vervolg op het vormen van zinnen aan de hand van visualisatie van elk afzonderlijk woord. Uit paragraaf 4.2.1.3 bleek dat kind 2 meer moeite had met het leren vormen van complete zinnen dan kind 1. Wel liet kind 2 een groter leereffect zien dan kind 1.

De onderzoekers willen bekijken hoe de overgang bij beide proefpersonen verloopt van de oefeningen met kaartjes (paragraaf 4.2.1.3) naar de oefeningen met minder visualisatie. Op deze manier hopen de onderzoekers duidelijkheid te krijgen of de proefpersonen met behulp van het programma inderdaad leren om complete zinnen te vormen en niet om plaatjes 'af te lezen'.

De vraag die daarbij gesteld wordt, is:

Is er een leereffect te zien in de prestaties van de proefpersonen bij de oefeningen waar slechts de activiteit gevisualiseerd wordt, en wat valt op als deze prestaties vergeleken worden met de prestaties op de oefeningen waar elk woord van de zin gevisualiseerd wordt?

De gegevens van de oefeningen

Het maken van zinnen naar aanleiding van een plaatje kwam vier keer voor in de sessies die met kind 1 zijn uitgevoerd en drie keer bij kind 2. In die oefeningen zat nog onderscheid in de lengte van de zinnen die geoefend werden. Deze verschillen zijn hieronder op een rijtje gezet:

- Oefening 6.2 : zinnen van 2 tot 4 woorden (m.b.v. actietekeningen uit het programma)
- Oefening 9.2 : zinnen van 4 tot 6 woorden (m.b.v. plaatjes uit een Jip & Janneke boek)
- Oefening 12.1 : zinnen van 2 tot 6 woorden (m.b.v. actietekeningen van het programma)
- Oefening 15.2 : zinnen van 2 tot 6 woorden (m.b.v. plaatjes van een logische reeks)

Kind 1

Oefening*	Spontaan		1 ^e ronde	
	Aantal zinnen goed (t.o.v. totaal)	Totaal goed %	Aantal zinnen goed (t.o.v. totaal)	Totaal goed %
6.2	15 (20)	75%	20 (20)	100%
9.2	19 (20)	95%	-	-
12.1	19 (20)	95%	-	-
15.2	20 (20)	100%	-	-

Tabel 13.

* de nummers van de oefeningen komen overeen met de nummers van de oefeningen in het programmaboek van ZHMH

Uit tabel 13 vallen verschillende dingen af te lezen. Zo is te zien dat bij kind 1 in slechts één geval, namelijk bij oefening 6.2, gebruik gemaakt moest worden van een 1^e ronde. Daarna is een stijgende lijn te zien; het percentage correcte zinnen loopt van 95 procent op naar 100 procent. Een 2^e ronde bleek bij geen enkele oefening nodig te zijn.

Conclusie:

Kind 1 lijkt te voldoen aan de verwachting die is geformuleerd in paragraaf 4.2.1.3. Zijn prestaties op deze oefeningen zijn goed te noemen. De eerste oefening kostte wat moeite hetgeen tot uiting kwam in het gebruik van de 1^e ronde. Daarna zette de stijgende lijn zich voort. De steeds langer wordende zinnen kostten kind 1 niet zoveel moeite en de 90% goed-score wordt dan ook steeds in de spontane fase al behaald. Er trad zelfs een verbetering op, namelijk van een goed-score van 95 procent bij oefening 9.2 naar de volle 100 procent goed bij oefening 15.2. Er is duidelijk sprake van een leereffect. Kind 1 lijkt het maken van korte complete zinnen (tot 6 woorden) naar aanleiding van een plaatje onder de knie te hebben.

Kind 2

Oefening*	Spontaan		1^e ronde		2^e ronde	
	Aant. zinnen goed (t.o.v. totaal)	Totaal goed %	Aant. zinnen goed (t.o.v. totaal)	Totaal goed %	Aant. zinnen goed (t.o.v. totaal)	Totaal goed %
6.2	17 (20)	85%	20 (20)	100%	-	-
9.2	6 (15)	40%	14 (15)	93%	-	-
12.1	27 (46)	59%	39 (46)	85%	46 (46)	100%

Tabel 14.

* de nummers van de oefeningen komen overeen met de nummers van de oefeningen in het programmaboek van ZHMH

In tabel 14 valt te zien, dat kind 2 de eerste oefening zonder visualisatie van elk woord (oefening 6.2) redelijk afrondde. Na de 1^e ronde was de 90% goed-score ruimschoots gehaald, namelijk een score van 100 procent. Oefening 9.2 bevat langere zinnen, namelijk met 4 tot 6 woorden. In de spontane fase behaalde zij slechts een goed-score van 40 procent. Na de 1^e ronde was dit 93 procent. Bij oefening 12.1 deed kind 2 het in de spontane fase iets beter (59 procent) dan bij de oefening ervoor, maar de 90% goed-score werd niet behaald, ook niet na de 1^e ronde. Er moest een 2^e ronde aan te pas komen. Deze zinnen kostten kind 2 beduidend meer moeite.

Conclusie:

Kind 2 had meer moeite met deze oefeningen dan kind 1. Daarmee voldoet ze aan de verwachtingen, zoals uitgesproken in de vorige paragraaf (4.2.1.3). De kortere zinnen van 2 tot 4 woorden gingen redelijk, ze behaalde namelijk een goedpercentage van 85 procent in de spontane fase. In de daaropvolgende oefeningen werden de gevraagde zinnen langer en daalde het goedpercentage in de spontane fase naar 40 procent en ging vervolgens naar 59%. Dit is een verslechtering ten opzichte van de 85 procent bij de eerste oefening. Ook het feit dat er bij de eerste twee oefeningen geen tweede ronde nodig was, maar bij de laatste wel, duidt op een verslechtering. Bovenstaande getallen zijn niet alleen te verklaren vanuit het feit dat de oefening met de korte zinnen (van 2 tot 4 woorden) een veel geoefende zinsstructuur en -lengte bevatte, maar mogelijk zijn deze bevindingen er ook een aanwijzing voor, dat kind 2 écht een kind is met adaptatieproblemen. Het past namelijk bij de adaptatietheorie dat er bij korte zinnen geen fouten optreden, maar dat het bij het langere worden van de zinnen steeds slechter gaat.

Kind 2 lijkt het maken van complete zinnen nog niet volledig onder de knie te hebben. Wanneer haar prestaties op de oefeningen mét visualisatie van elk woord er naast worden gelegd, kan worden geconcludeerd dat kind 2 nog niet klaar was voor de overstap naar minder visualisatie. Zij zou volgens de onderzoekers meer gebaat zijn bij een langere periode van oefening met visualisatie van elk woord, met name van de iets langere zinnen, om de overgang naar minder visualisatie makkelijker te laten verlopen.

4.2.1.5 De overige oefeningen

De oefeningen die in de voorgaande vier paragrafen beschreven zijn, beslaan de soorten oefeningen die het meeste aan bod zijn gekomen tijdens het uitvoeren van de sessies 1 tot en met 15 van het programma 'Zeg het maar helemaal'. Er zijn echter nog meer soorten oefeningen die in het programma gebruikt worden. Het aandeel van deze oefeningen is echter zo klein dat er te weinig gegevens van zijn om hierover iets te kunnen concluderen. Deze oefeningen zijn dan ook achterwege gelaten.

De betreffende oefeningen zijn:

- Zinnen onthouden, gedeeltelijk met behulp van kaartjes (2 oefeningen)
- Zinnen maken, gedeeltelijk met behulp van kaartjes (1 oefening)
- Zinnen maken zonder hulpmiddelen (1 oefening)

Voor verdere informatie over deze oefeningen wordt aangeraden het programmaboek van 'Zeg het maar helemaal' na te slaan.

4.2.2 Het percentage en het type omissies in de spontane taal van de proefpersonen

Onderzoeksvraag 2.2 luidt: 'Treedt er, na behandeling met 'Zeg het maar helemaal', verandering op in het percentage en het type omissies in de spontane taal van de proefpersonen?'. Om een antwoord te vinden op deze vraag, wordt in de nu volgende paragraaf een beeld geschetst van de inhoud van de taalsamples die zijn opgenomen ten bate van de T2-meting. Daarna wordt een vergelijking getrokken met het eerste taalsample (de T1-meting).

4.2.2.1 De verandering in het percentage omissies

De onderzoekers hebben allereerst gelet op het percentage omissies in het sample, in combinatie met de andere markeringen. De resultaten van deze vergelijking worden beschreven in de nu volgende paragraaf. In paragraaf 4.2.2.2 zal aandacht worden besteed aan het type omissies dat de twee proefpersonen maakten. Voor de gevonden gegevens wordt, indien mogelijk, een verklaring gezocht.

Kind 1

<u>T1-meting</u>	
Percentage Omissies	= 10,3
Percentage Minors	= 24
Percentage EU	= 4
Percentage #xx#	= 11
Percentage AEU	= 1
<u>T2-meting</u>	
Percentage Omissies	= 9,1
Percentage Minors	= 39
Percentage EU	= 12
Percentage #xx#	= 8
Percentage AEU	= 0

Figuur 13.

Bovenstaande figuur geeft een overzicht van de gevonden percentages in de T1- en de T2-meting van kind 1 (voor een uitleg over de diverse markeringen en de berekening van het percentage omissies: zie paragraaf 3.4.1). Evenals het eerste, wordt ook het tweede taalsample van kind 1 gekenmerkt door valste starts, zelfverbeteringen en herhalingen.

Hoewel het percentage onafgemaakte uitingen is gedaald (van 11 naar 8%), vallen deze uitingen in het tweede sample toch weer op door hun hoge aantal (bij kind 2 is het slechts respectievelijk 1 en 2%). Verder is het percentage minors toegenomen (van 24 naar 39%) en ook komen er bij de T2-meting meer elliptische uitingen voor dan bij de T1-meting (van 4 naar 12%). Het percentage omissies per 100 uitingen is 9,1%. In het eerste taalsample was dit 10,3%. Voor de volledige samples: zie bijlagen A en C.

Tijdens de opname van het tweede sample viel het de onderzoekers op, dat kind 1 erg onrustig was. Hij draaide op zijn stoel, liep rond in de kamer, reageerde op ieder geluidje en op iedere beweging in zijn omgeving, keek naar alles in de behandelruimte behalve naar de onderzoeker. Hij leek op zoek te zijn naar afleiding, maakte beduidend minder oogcontact dan gewoonlijk en leek zo weinig mogelijk te willen spreken. Terwijl hij bij de opname van het eerste sample en tijdens de behandelsessies altijd veel kletste, was het alsof hij zich nu inhield. In plaats van een gezellig gesprekje te voeren, ging hij zitten spelen, begon allerlei zaken te benoemen en gaf alleen heel korte antwoorden. Waarschijnlijk kan het verhoogde percentage minors en elliptische uitingen verklaard worden door bovengenoemd gedrag. Ook in de laatste paar behandelsessies vertoonde kind 1 dit vermijdingsgedrag wat betreft het spontane spreken al; wanneer hij voor de keuze werd gesteld of hij wilde kletsen of werken, koos hij altijd voor werken.

Het gedrag dat kind 1 tijdens de opname van het tweede taalsample vertoonde, leek te zijn veroorzaakt door een verhoogd bewustzijn bij kind 1 van het feit dat hij fouten maakt in zijn taal. Dit verhoogde bewustzijn zou tot stand zijn gekomen door de behandeling met het programma 'Zeg het maar helemaal', omdat daarbij steeds heel expliciet aangegeven werd welke items fout waren, waarna deze incorrecte items keer op keer verbeterd dienden te worden. Deze manier van feedback geven zou een negatieve invloed gehad kunnen hebben op de taal van kind 1; hij leek namelijk minder te durven spreken. Er is geen navraag gedaan of dit ook in de klas, op het schoolplein en thuis het geval was.

Het percentage omissies per 100 uitingen is 9,1%. In het eerste taalsample was dit 10,3%. Deze cijfers lijken aan te tonen dat kind 1 (een zeer minimale) vooruitgang heeft geboekt met behulp van het programma 'Zeg het maar helemaal'. De schijnbare verbetering moet echter gezien worden in het licht van bovenstaande informatie. Ten eerste is het, door het grote aantal valse starts en onafgemaakte uitingen, aannemelijk dat het werkelijke percentage omissies hoger ligt dan het nu gevonden percentage. Ten tweede kan het grote aantal minors het beeld vertekenen. In een minor kunnen immers geen omissies worden gemaakt. Daarnaast zal ook de toename van elliptische uitingen van invloed zijn geweest op de daling van het percentage omissies.

De inhoud van het sample dat is opgenomen ten bate van de T2-meting, is van een andere kwaliteit dan het eerste sample. In het tweede sample spreekt kind 1 veelal binnen het hier-en-nu, terwijl hij goed in staat is om buiten het hier-en-nu te vertellen. Ook dit verschil lijkt verklaard te kunnen worden door de verandering in het prestatiebewustzijn bij kind 1. Door te kiezen voor onderwerpen binnen het hier-en-nu, kiest hij tegelijkertijd voor minder complexe zinsstructuren; zinsstructuren waarin hij minder fouten zal maken. Kind 1 speelt in alles 'op safe'; een zeer nadelig effect van het programma.

Conclusie:

Kind 1 lijkt een zeer kleine vooruitgang geboekt te hebben wat betreft het percentage omissies in de spontane taal, maar in werkelijkheid is het beeld vertekend. Niet alleen door de minors, elliptische uitingen en onafgemaakte uitingen (die een lager percentage omissies laten zien dan het werkelijke percentage), maar ook door de keuze voor onderwerpen binnen het hier-en-nu, waardoor eenvoudiger zinsstructuren ontstaan en dus minder omissies gemaakt worden.

De behandeling met 'Zeg het maar helemaal' heeft dus geen positieve invloed gehad op de spontane taal van kind 1. De invloed die het behandelprogramma wél lijkt te hebben gehad, is dat het bewustzijn van zijn taalprobleem is gegroeid.

Kind 2

<u>T1-meting</u>	
Percentage Omissies	= 13,0
Percentage Minors	= 22
Percentage EU	= 19
Percentage #xx#	= 1
Percentage AEU	= 3
<u>T2-meting</u>	
Percentage Omissies	= 15,8
Percentage Minors	= 13
Percentage EU	= 11
Percentage #xx#	= 2
Percentage AEU	= 11

Figuur 14.

De T2-meting bevat een percentage omissies van 15,8%, tegenover een percentage van 13,0% bij de T1-meting. Zoals te zien is in figuur 14 bevat het tweede taalsample van kind 2 een hoog percentage elliptische uitingen, ondanks dat het percentage is verminderd ten opzichte van het eerste taalsample (van 19% naar 11%). Het aantal minors is eveneens sterk afgenomen (van 22% naar 13%). Dit laatste lijkt mede veroorzaakt te zijn door het feit dat kind 2 zich de tweede keer meer op haar gemak voelde bij de onderzoekers dan tijdens de opname van het eerste sample. Daardoor sprak ze vrijer, gebruikte ze meer spontane taal en dus minder minors. Voor de volledige samples: zie bijlagen B en D.

De T2-meting bevat een percentage omissies van 15,8%, terwijl dit bij de T1-meting op 13,0% lag. Het percentage is dus iets gestegen in plaats van gedaald. Dit zou betekenen dat kind 2 wat betreft het percentage omissies geen baat heeft gehad bij de behandeling met het programma.

Bij het gevonden percentage omissies dient echter wel een kanttekening geplaatst te worden. Het eerste taalsample bevatte een hoog percentage minors, wat een vertekend beeld van de taal zou kunnen geven, omdat het vrijwel onmogelijk is om een omissie te maken in een minor. In paragraaf 3.5.2 werd dan ook al aangegeven, dat een sample met minder minors vermoedelijk een hoger percentage omissies zou laten zien. Nu in de T2-meting het percentage minors gezakt is, blijkt het percentage omissies inderdaad te zijn gestegen. Mogelijk is er dus eigenlijk verbetering noch verslechtering opgetreden in de spontane taal van kind 2, en is de stijging van het percentage omissies in het tweede sample geheel te wijten aan het kleinere aantal minors.

Conclusie:

Het percentage omissies is bij kind 2 gestegen van 13,0% naar 15,8%. Het percentage minors is sterk gedaald. Het feit dat kind 2 zich tijdens de T2-meting meer op haar gemak voelde bij de onderzoekers, zorgde ervoor dat ze meer spontane taal liet horen en dus minder minors maakte. Omdat het vrijwel onmogelijk is om omissies te maken in een minor, lijkt het bovenstaande een goede verklaring te geven voor het feit dat het eerste taalsample (met 22% minors) een lager percentage omissies liet zien dan het tweede (met 13% minors).

4.2.2.2 De verandering in het type omissies

Om een nog beter beeld te krijgen van de invloed van het behandelprogramma op de prestaties van de proefpersonen, is niet alleen gekeken naar het percentage omissies van de samples, maar zijn de T1- en T2- meting tevens vergeleken wat betreft de typen zinsdelen die geheel of gedeeltelijk zijn weggelaten. De onderzoekers hoopten met behulp van de verkregen gegevens een verklaring te vinden voor de percentages die in 4.2.2.1 zijn toegelicht.

Bij het tellen van de diverse zinsdeeltypen zijn de volgende regels gehanteerd:

- verbindingswoorden zijn niet meegeteld (zie paragraaf 3.4.1.7)
 - delen van een werkwoordelijke uitdrukking zijn geteld als een 'werkwoord'
 - delen van een gesplitst bijwoord zijn gerekend onder het zinsdeeltje 'bijwoordelijke bepaling'
 - wanneer er meerdere woorden ontbraken in één zinsdeel is dat slechts gerekend als één omissie
- Voor het ontleden van de omissies is de indeling van de TARSP (Schlichting, 1995) gebruikt.

In de ten bate van het onderzoek uitgevoerde behandelingen met 'Zeg het maar helemaal' is voornamelijk gewerkt aan de zinsdelen onderwerp en werkwoord en de combinatie hiervan. Een enkele keer kwam de bijwoordelijke bepaling of het voorwerp-complement aan de orde. De zinnen die geoefend werden hadden veelal de volgende zinsstructuur: 'papa loopt, ik ren, mama en papa vissen' (O-W). Andere zinsstructuren, zoals 'mama is lief' (O-W-B) en 'papa heeft een rode auto' (O-W-VC) kwamen beduidend minder vaak voor. Hoe deze zinnen werden geoefend, is te lezen in paragraaf 4.1 van dit onderzoeksverslag.

Kind 1

Vergelijking van het type omissies		
<i>(totaal aantal omissies per type zinsdeel)</i>		
	T1-meting	T2-meting
Onderwerp	9	5
Werkwoord	13	5
Bijwoordelijke bepaling	5	5
Voorwerp-Complement	5	3

Tabel 15.

In bovenstaande tabel is het verschil te zien tussen het eerste en tweede sample van kind 1 voor wat betreft het type omissies dat hij maakte. Bij kind 1 valt op dat er bij de T2-meting in drie van de vier zinsdeeltypen (nl. O, W en VC) aanzienlijk minder omissies zijn gemaakt dan bij de T1-meting. De twee zinsdelen waar het meest aan is gewerkt tijdens de behandelperiode, namelijk het onderwerp en werkwoord, zijn minder vaak weggelaten dan bij de T1-meting. Maar dit is blijkbaar ook het geval bij het voorwerp-complement, terwijl dat een zinsdeel is waar slechts bij twee van de 56 oefeningen aan is gewerkt. De daling van het percentage omissies lijkt dus niet te verklaren te zijn vanuit de in bovenstaande tabel verwerkte gegevens.

Conclusie:

Het lagere percentage omissies in het tweede taalsample van kind 1 kan niet worden verklaard door een vergelijking te maken tussen de verschillende zinsdelen waaraan meer of minder is gewerkt en er zal dus moeten worden teruggevallen op de redenering in paragraaf 4.2.2.1.

* Schlichting (1995) onderscheidt in de TARSP vijf zinsdelen: onderwerp, werkwoord, bijwoordelijke bepaling, voorwerp (lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, voorzetselvoorwerp) en complement. Bij de analyse worden voorwerpen (V) en complementen (C) alle twee voorzetsel-complement (VC) genoemd.

Kind 2

Vergelijking van het type omissies		
<i>(totaal aantal omissies per type zinsdeel)</i>		
	T1-meting	T2-meting
Onderwerp	12	15
Werkwoord	12	14
Bijwoordelijke bepaling	17	25
Voorwerp-Complement	7	10

Tabel 16.

Bovenstaande tabel laat het verschil zien tussen het eerste en tweede sample van kind 2 voor wat betreft het type omissies dat zij maakte. In de samples van kind 2 is voor geen van de verschillende zinsdelen verbetering tussen de T1- en de T2-meting te zien, maar juist verslechtering. Opvallend is dat het tweede taalsample beduidend meer omissies van bijwoordelijke bepalingen en voorwerp-complementen bevat dan het eerste taalsample, terwijl het aantal omissies van het onderwerp en werkwoord slechts minimaal is toegenomen. Voor de zinsdelen waar het meeste aandacht aan is besteed tijdens de behandelingen met het programma is dus een kleinere toename van het aantal omissies te zien dan voor de zinsdelen waaraan nauwelijks is gewerkt. Naar aanleiding van deze gegevens zou geconcludeerd kunnen worden dat het behandelprogramma wel degelijk een bepaald positief effect heeft gehad op het aantal omissies in het type zinsdelen waarmee het meeste is geoefend; namelijk dat de proefpersoon bij deze zinsdelen in ieder geval minder is achteruit gegaan dan bij de niet-geoefende zinsdelen. Maar deze conclusie lijkt niet aannemelijk.

Een andere verklaring zou kunnen zijn, dat kind 2 meer zinsstructuren is gaan gebruiken waarbij een bijwoordelijke bepaling of een voorwerp-complement verplicht zijn, maar dat zij dit nieuwe type zinsdeel nog niet beheerst en daardoor nog veel omissies maakt. Om deze hypothese te toetsen is gekeken naar de woordsoorten waarin kind 2 omissies maakte.

Ten eerste werd onderzocht welke woordsoorten kind 2 wegliep wanneer ze omissies maakte in de bijwoordelijke bepaling.

Bij de T1-meting kwam één maal een omissie van het woord 'dan' of 'toen' voor, tegen vijf maal bij de T2-meting. Het totaal aantal keren dat deze woordsoort in de beide samples voorkwam of voor had moeten komen, werd geteld. De zinsconstructie beginnend met 'dan' of 'toen' bleek in het eerste sample in totaal 15 keer voor te komen en in het tweede sample negen keer. Aangezien reeds was geconstateerd dat er in het eerste sample maar één maal een omissie van 'dan' of 'toen' werd gemaakt, moge duidelijk zijn dat de andere 14 uitingen foutloos waren. Kind 2 beheerste deze constructie dus al bij de T1-meting. Daarom kan aan de hand van de stijging van het aantal omissies in zinnen met deze zinsconstructie geen verklaring gegeven worden voor de toename van het aantal omissies in bijwoordelijke bepalingen in het tweede sample. Onduidelijk blijft, wat de oorzaak is van de verslechterde prestatie op deze zinsconstructie (van '1 op de 15 fout' naar '5 op de 9').

In het eerste sample werd tevens 1 keer het woord 'er' of 'daar' weggelaten, tegenover 5 keer in het tweede sample. In totaal waren er in het eerste sample 2 uitingen waarin een zinsconstructie beginnend met 'er' of 'daar' gebruikt werd, terwijl dat in het tweede sample 6 keer het geval was. De toename van deze zinsconstructies, die kind 2 blijkbaar nog niet beheerste (respectievelijk 50 en 84 % fout), geeft een gedeeltelijke verklaring voor het gestegen aantal omissies in bijwoordelijke bepalingen.

Ten tweede werd bekeken welke woordsoorten kind 2 weglief wanneer ze omissies maakte in het voorwerp-complement.

In het eerste sample werd één keer een zelfstandig gebruikt aanwijzend voornaamwoord (die/dat) weggelaten, tegenover vier keer in het tweede sample. Het totaal aantal keren dat deze woordsoort in de beide samples voorkwam of voor had moeten komen, werd geteld. In het eerste sample ging het om twee uitingen, in het tweede om zeven uitingen. Er is dus een toename te zien in het aantal zinsconstructies met een zelfstandig gebruikt aanwijzend voornaamwoord. In meer dan de helft van de uitingen waarin deze woordsoort voorkwam of voor had moeten komen, ontstond een omissie. De toename van dergelijke zinsconstructies kan voor een deel het gestegen aantal omissies in voorwerp-complementen verklaren.

Conclusie:

Op al de verschillende typen zinsdelen heeft kind 2 in het tweede taalsample een groter aantal omissies gemaakt dan in het eerste sample. Voor de zinsdelen waar het meest aan is gewerkt bij de behandelingen met 'Zeg het maar helemaal' (onderwerp en werkwoord) is een kleinere toename van omissies te zien dan voor de zinsdelen waaraan nauwelijks is gewerkt (bijwoordelijke bepaling en voorwerp-complement). Hoewel dit een opvallend resultaat is, achten de onderzoekers het niet aannemelijk dat daarmee is aangetoond dat de therapie een positieve invloed heeft gehad op de spontane taal van kind 2.

Een mogelijke verklaring voor bovenstaande gegevens is echter wel, dat kind 2 bepaalde zinsstructuren is gaan gebruiken met een bijwoordelijke bepaling of een voorwerp-complement, terwijl zij dat eigenlijk nog niet beheerste. Daardoor zouden dan omissies in die typen zinsdelen ontstaan. Na ontleding van het sample bleek, dat het aantal zinsconstructies beginnend met 'er' of 'daar' (bijwoordelijke bepaling) was toegenomen, en dat er in respectievelijk 50 en 84% van de gevallen een omissie ontstond. Tevens was er een stijging te zien in het aantal zinsconstructies met een zelfstandig gebruikt aanwijzend voornaamwoord (voorwerp-complement). In meer dan de helft van de uitingen waarin deze woordsoort voor had moeten komen, werd hij weggelaten. Deze twee bevindingen geven dus inderdaad een gedeeltelijke verklaring voor het grotere aantal omissies in de bijwoordelijke bepalingen en voorwerp-complementen, al kan het aan de hand van de gevonden resultaten niet geheel worden uitgelegd. Voor een totaalbeeld zullen de hierboven beschreven bevindingen moeten worden gecombineerd met de conclusie van paragraaf 4.2.2.1.

4.2.2.3 Conclusie

De subvraag bij deze paragraaf luidde:

Treedt er, na behandeling met 'Zeg het maar helemaal', verandering op in het percentage en het type omissies in de spontane taal van de proefpersonen?

Geconcludeerd kan worden dat kind 1 noch kind 2 voor wat betreft de spontane taal baat heeft gehad bij de behandeling met 'Zeg het maar helemaal'. Er is geen verbetering opgetreden na de behandeling, maar wel een verandering.

Bij kind 1 is er sprake van een verhoogd bewustzijn van zijn onkunde op het gebied van taal, wat zijn weerslag heeft op de spontane taal in de vorm van vermijdingsgedrag, een verhoogd aantal minors en een overstap naar spreken binnen het hier-en-nu. De oorzaak hiervan lijkt te liggen in de wijze van feedback geven en de manier waarop fouten worden gecorrigeerd bij 'Zeg het maar helemaal'.

Bij kind 2 is een toename te observeren van zinsconstructies beginnend met de bijwoordelijke bepaling 'er' of 'daar' en van zinnen met een zelfstandig gebruikt aanwijzend voornaamwoord. Of dit laatste veroorzaakt is door de behandeling met het programma valt te betwijfelen, omdat er bijna niet gewerkt is aan dit type zinsdelen.

5. CONCLUSIE, AANBEVELINGEN EN DISCUSSIE

Bij twee proefpersonen die incomplete zinnen vormden zijn respectievelijk elf en veertien sessies uitgevoerd met het logopedische behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal'. Aan de hand van deze behandelingen zijn de resultaten verkregen die nodig waren om een antwoord te geven op de onderzoeksvragen. In de voorgaande hoofdstukken zijn de onderzoeksvragen, het onderzoek en de belangrijkste onderzoeksbevindingen op een rijtje gezet. In de eerste paragraaf van het nu volgende hoofdstuk worden conclusies getrokken ten aanzien van de praktische bruikbaarheid en aantrekkelijkheid van het programma, de prestaties van de proefpersonen op de oefeningen en de verandering in de spontane taal van de proefpersonen. Daarna zullen aan de hand van de onderzoeksbevindingen aanbevelingen worden gedaan voor (aangepast) gebruik van het programma. In de laatste twee paragrafen komen enkele discussiepunten en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek aan bod.

5.1 Conclusie

5.1.1 De praktische bruikbaarheid van het programma 'Zeg het maar helemaal' en de aantrekkelijkheid voor de proefpersonen

Om een zo volledig mogelijk antwoord te kunnen geven op onderzoeksvraag 1 werden zes subvragen geformuleerd. In de nu volgende paragraaf worden de onderzoeksbevindingen per subvraag kort samengevat, zodat er aan het einde een conclusie geformuleerd kan worden, als antwoord op de onderzoeksvraag. Deze wordt hier voor de duidelijkheid nogmaals herhaald.

O1 Is het programma 'Zeg het maar helemaal' praktisch in het gebruik en aantrekkelijk voor de proefpersonen?

S1.1

De handleiding van het programma 'Zeg het maar helemaal' werd niet als gebruiksvriendelijk ervaren. De benodigde informatie stond her en der verspreid over de handleiding, wat de overzichtelijkheid niet ten goede komt. Daarnaast werd geconstateerd dat de handleiding op enkele punten onvolledig was, en ook qua eenduidigheid en helderheid te wensen overliet. Het feit dat Braam-Voeten zichzelf op een aantal punten leek tegen te spreken, maakte de handleiding erg verwarrend.

S1.2

De opbouw van de leerstof werd op een heldere en begrijpelijke wijze duidelijk gemaakt. Dit bood veel structuur en werd ervaren als een groot pluspunt van het programma. Er zijn echter ook een groot aantal minpunten te noemen wat betreft de opbouw van het programma. Zo bleek er geen instapniveau te zijn en ook geen mogelijkheid om aan één specifiek type omissie te werken. De volgorde van de oefeningen was hier en daar onlogisch en de verschillen tussen de oefeningen waren soms te groot. Ten slotte werd opgemerkt dat de vaste volgorde van zinsdelen binnen de aan te leren zinsstructuren niet overeenkwam met de zinsvolgorde die kinderen in hun spontane taal regelmatig hanteren: de inversie. De opbouw van de leerstof was dus wel heel duidelijk aangegeven, maar leek toch vaak niet logisch en het was voor de onderzoekers niet prettig om ermee te werken.

Wat betreft de inhoud van de oefeningen zijn de volgende punten opgevallen:

Materiaal als het AVI boekje sloot niet aan bij het programma, omdat de zinsstructuren die daarbij aan bod kwamen niet overeen kwamen met de constructies die in de rest van het programma geoefend werden. En ook de aanvuloefeningen leken niet aan te sluiten bij de doelstelling van het programma, namelijk het leren vormen van complete zinnen. Soms waren instructies slecht omschreven, waardoor de kinderen onnodig fouten maakten. De oefenzinnen die gebruikt werden waren af en toe vreemd geformuleerd of ouderwets en de manier van aanleren van bepaalde zinsconstructies leek onlogisch en zelfs onjuist.

De onderzoekers twijfelen eraan of de inhoud van de oefeningen daadwerkelijk aansluit bij de theorie die aan het programma ten grondslag zou liggen. Braam-Voeten wil namelijk door veel te oefenen de verwerkingscapaciteit van de kinderen vergroten. Maar Kolk en Heeschen (1990; 1992) stellen juist dat patiënten met adaptatieproblemen niet moeten leren om van hun probleem af te komen, maar geholpen moeten worden om zich steeds beter en effectiever aan te passen aan hun probleem. Braam-Voeten gaat dus bij de keuze van haar oefeningen voorbij aan de stoornis die de doelgroep heeft, want ze pakt het onderliggende probleem niet aan. Aangenomen wordt daarom, dat een aantal kinderen met een taalontwikkelingsstoornis mogelijk wel baat zal hebben bij het behandelprogramma 'Zeg het maar helemaal', maar dat dit juist níét de kinderen zijn met adaptatieproblematiek.

S1.3

Wat betreft de hanteerbaarheid van de technieken werden door de onderzoekers nogal wat kanttekeningen geplaatst. In de eerste plaats waren een aantal technieken vrij ongebruikelijk binnen de logopedie. Ook werden de A-, B- en IT-technieken ervaren als ingewikkeld en lastig uit te voeren. Dit werd met name veroorzaakt doordat de technieken niet helder zijn beschreven in de handleiding en doordat er sprake was van een overlap dan wel een onderlinge tegenstelling, terwijl de handleiding suggereert dat dit drie heel verschillende technieken zijn. Ten slotte zorgde de techniek die bij de nazegoefening aan bod kwam voor frustratie en onzekerheid bij de proefpersonen en ook de behandelaars konden er moeilijk mee overweg. Kortom, de te gebruiken technieken waren moeilijk te begrijpen en niet prettig hanteerbaar.

S1.4

De meeste aspecten van het materiaal van 'Zeg het maar helemaal' werden als positief ervaren. Dit kwam de bruikbaarheid van het programma ten goede. Sessies stonden gedetailleerd uitgewerkt in het programmaboek en er was een grote hoeveelheid en diversiteit aan mooie, stevige kaartjes. Als nadelen konden onder andere genoemd worden de lange voorbereidingstijd, het moeten toevoegen van extra materiaal, de letters in de marges van de kaartjes, een aantal niet-eenduidig afgebeelde woorden en de nummering van items en kaartjes die soms niet met elkaar correspondeerden. De voordelen wogen echter zwaarder dan de nadelen; het materiaal werd ervaren als praktisch in het gebruik.

S1.5

Over de tijdsduur kon het volgende gezegd worden. Kind 1 bleek bij bijna alle sessies in staat te zijn de vier oefeningen van een sessie binnen 30 minuten af te ronden. Bij kind 2 was dit niet het geval. Bij haar moesten in bijna de helft van de gevallen de sessies na 30 minuten afgebroken worden, terwijl nog niet alle oefeningen afgerond waren. Hoewel kind 1 de oefeningen wél op tijd afrondde, lijkt het aannemelijk dat er in de latere sessies, naarmate de oefeningen moeilijker zullen worden, ook door hem meer fouten gemaakt zullen worden.

Deze aanname komt overeen met de adaptatietheorie, die ten grondslag ligt aan 'Zeg het maar helemaal' en voorspelt, dat er bij het langer worden van de zinnen meer fouten op zullen treden. De kinderen zouden zich aan hun beperkte capaciteit aanpassen door korte en eenvoudige zinnen te maken, en als zij, op eigen initiatief of in een oefensituatie, langere zinnen zouden proberen te maken, zou dit meer moeite en tijd kosten en een groter aantal fouten opleveren. Dit is in directe tegenspraak met hetgeen door Braam-Voeten is voorspeld over het verloop van de prestaties (zie paragraaf 2.4).

Zij stelt namelijk dat, door het vele oefenen, het zinsrepresentatieproces steeds minder onder druk zal komen te staan, waardoor het agrammatisme afneemt. Aanvankelijk zullen dus nog fouten worden gemaakt, maar tijdens het leerproces nemen deze af, om tenslotte te verdwijnen (Braam-Voeten, 1997). Deze stelling komt niet overeen met de adaptatietheorie van Kolk en Heeschen (1990; 1992) en wordt daarom door de onderzoekers verworpen.

Kort samengevat: bij het eerste gedeelte van 'Zeg het maar helemaal' dat voor dit onderzoek is uitgevoerd, was het voor de ene proefpersoon bijna altijd mogelijk om alle oefeningen af te ronden binnen 30 minuten, maar voor de andere lukte dit in bijna de helft van de sessies niet. De onderzoekers verwachten dat de kinderen verderop in het programma meer tijd nodig zullen hebben om na te denken en vaker gebruik zullen moeten maken van een tweede ronde. Het aantal oefeningen dat dan afgerond kan worden binnen 30 minuten zal in dat geval waarschijnlijk sterk afnemen.

S1.6

Het programma 'Zeg het maar helemaal' leek op basis van de observatiegegevens niet erg aantrekkelijk te zijn voor de proefpersonen. Tijdens de oefeningen werd een beduidend groter aantal uitingen van verveling genoteerd, dan uitingen van plezier. Eén van de proefpersonen zocht steeds afleiding, terwijl de ander gefrustreerd raakte door de oefeningen. Verbaal werden uitingen van ongenoegen geobserveerd. Het materiaal lokte weliswaar enthousiasme uit en leek door de kinderen als zeer prettig te worden ervaren, maar door de technieken die verplicht gehanteerd moesten worden, werd een aantal oefeningen zeer onaantrekkelijk voor de proefpersonen, wat zij verbaal en non-verbaal uitten.

Een mogelijke oorzaak voor het gedrag van de proefpersonen (afleiding zoeken, ongenoegen uiten, verveling tonen) ligt in het 'schijnprobleem' dat Braam-Voeten als basis heeft genomen voor het programma. In de handleiding geeft zij aan dat het in 'Zeg het maar helemaal' draait om het oplossen van 'het ontwerpprobleem'. De motivatie voor het leren van een taal komt volgens haar voort uit de vraag: "Hoe vertel ik, SLI kind, wat ik zie, in een volledige zin?" (zie paragraaf 2.4). De drive voor taalontwikkeling ligt echter niet in het verlangen van het kind om een zo correct mogelijke zin te formuleren, maar in de wil om een boodschap over te brengen. Taalgestoorde kinderen hebben dus geen ontwerpprobleem. Dat Braam-Voeten het ontwerpprobleem echter wél als basis heeft genomen voor het programma, is te zien aan het type oefeningen waarvoor zij heeft gekozen. Er is binnen de oefeningen bijna geen sprake van functionele communicatie. Mogelijk geeft het gebrek aan functionaliteit in de oefeningen een verklaring voor de matige (intrinsieke) motivatie bij de proefpersonen, en daardoor wellicht ook voor de matige prestaties.

Conclusie:

Samenvattend concluderen de onderzoekers dat het programma *in deze vorm* niet praktisch is in het gebruik. Tevens bleek 'Zeg het maar helemaal' zoals het in dit onderzoek werd uitgevoerd, voor de proefpersonen niet aantrekkelijk te zijn. De voordelen van het programma, zoals het mooie kaartjes-materiaal en de duidelijk aanwezige structuur, worden overschaduwed door de zwaarder wegende nadelen die zijn ondervonden door onderzoekers en proefpersonen.

5.1.2 De invloed van 'Zeg het maar helemaal' op de taal van de proefpersonen

Voor de evaluatie van het behandelprogramma werd niet alleen gekeken naar de ervaringen van de onderzoekers en de proefpersonen met het programma, maar ook werd gekeken naar de mogelijke invloed van 'Zeg het maar helemaal' op de taal van de proefpersonen. Onderzoeksvraag 2 luidde dan ook als volgt:..

O2 *Treedt er na behandeling met het programma 'Zeg het maar helemaal' verandering op in de taal van de proefpersonen?*

De volgende twee subvragen werden opgesteld om een zo volledig mogelijk antwoord te kunnen geven op onderzoeksvraag 2:

S2.1 *Hoe presteren de proefpersonen op de verschillende soorten oefeningen van het programma en is er een leereffect te zien?*

S2.2 *Treedt er, na behandeling met 'Zeg het maar helemaal', verandering op in het percentage en het type omissies in de spontane taal van de proefpersonen?*

5.1.2.1 Leereffect op de verschillende soorten oefeningen

Voor een antwoord op de eerste subvraag (S2.1) werd een verdeling gemaakt tussen de verschillende soorten oefeningen die het programma 'Zeg het maar helemaal' bevat. Bij elk van deze oefeningen werd een vraagstelling geformuleerd om zo de prestaties van de proefpersonen op de oefeningen nog beter te kunnen bekijken. De antwoorden op deze vraagstellingen zijn hier onder elkaar gezet.

Over het leereffect op de nazegoefeningen kunnen geen harde uitspraken worden gedaan. Uit het proefschrift, de handleiding noch het programmaboek blijkt namelijk wat de reden is dat Braam-Voeten deze oefeningen heeft opgenomen in het programma. Er kan wel bepaald worden of er een leereffect op is getreden, maar onduidelijk blijft of dat leereffect ook daadwerkelijk het doel van de oefening was. Vermeld kan worden, dat kind 1 geen enkele verbetering liet zien in zijn prestaties op de oefeningen, terwijl dat bij kind 2 deels wel het geval was.

Hoewel de aanvulzinnen veel plezier met zich mee brachten tijdens de sessies, bleken de proefpersonen weinig nieuwe dingen te leren van deze oefening. Er was geen groei te zien, de percentages bleven gelijk. Er leek bij de aanvuloefeningen in plaats van een leereffect sprake te zijn van het handhaven van een niveau dat al aanwezig was.

De oefeningen waarbij zinnen gemaakt moesten worden met behulp van kaartjes waren volgens de onderzoekers de belangrijkste oefeningen. Ondanks dat ze niet werkten aan aanpassing aan de beperkte verwerkingscapaciteit waar kinderen met adaptatieproblemen last van hebben, waren deze oefeningen wel het meest concreet gericht op het leren formuleren van complete zinnen (wat volgens de titelpagina het doel is van het programma). De oefeningen waarbij zinnen gemaakt moesten worden met behulp van kaartjes kwamen in alle sessies aan bod.

De proefpersonen leken baat te hebben bij dit type oefeningen. Kind 1 liet een klein leereffect zien, al schommelden de waarden wel. Kind 2 had iets meer moeite met deze oefeningen, maar verkeerde daardoor in de ideale positie om er iets van te leren. Naarmate de oefeningen vorderden, was er ook bij haar een oefeneffect te zien.

Als logisch vervolg op de oefeningen met kaartjes, kwamen de oefeningen waarbij zinnen gemaakt moesten worden naar aanleiding van een plaatje. De prestaties van kind 1 op deze oefeningen waren goed te noemen. Ook hier was sprake van een leereffect. Daaruit bleek volgens de onderzoekers dat kind 1 geleerd had korte complete zinnen (tot maximaal zes woorden) te vormen. Kind 2 had moeite met de oefeningen, met name met de wat langere zinnen (meer dan vier woorden). Bij haar leek sprake te zijn van een verslechtering van de prestaties. Het maken van complete zinnen zónder visualisatie van elk woord leek ze nog niet onder de knie te hebben. Waarschijnlijk was kind 2 nog niet klaar voor de overstap naar het vormen van zinnen met minder visualisatie.

Conclusie:

In de prestaties van de proefpersonen op de verschillende soorten oefeningen van het programma 'Zeg het maar helemaal' is het volgende patroon te herkennen:

- Bij de nazegoefeningen trad alleen voor kind 2 een (beperkt) leereffect op. Of dit het leereffect was, dat Braam-Voeten met deze oefeningen beoogde, blijft onduidelijk.
- Bij de aanvuloefeningen was er bij beide proefpersonen sprake van een 'plafondeffect'; het handhaven van een voldoende prestatie.
- De prestaties van kind 1 lieten bij het 'zinnen maken naar aanleiding van een plaatje' een leereffect zien. Bij kind 2 was er op deze oefeningen juist sprake van een verslechtering van de prestaties. Kind 2 leek nog niet toe te zijn aan dit type oefeningen.
- Op de oefeningen met behulp van kaartjes is bij beide proefpersonen een leereffect opgetreden.

5.1.2.2 Verandering in het percentage en het type omissies in de spontane taal

Om subvraag 2.2 te kunnen beantwoorden, zijn de taalsamples met elkaar vergeleken op twee verschillende punten: het percentage omissies en het type omissies. Hieronder worden de conclusies behorende bij deze subvraag kort samengevat.

Kind 1 lijkt een zeer kleine vooruitgang geboekt te hebben wat betreft het percentage omissies in de spontane taal (van 10,3 naar 9,1%), maar in werkelijkheid is het beeld vertekend. Niet alleen door het grote aantal minors, elliptische uitingen en onafgemaakte uitingen (die een lager percentage omissies laten zien dan het werkelijke percentage), maar ook door de keuze voor onderwerpen binnen het hier-en-nu, waardoor eenvoudiger zinsstructuren ontstaan en dus minder omissies gemaakt worden.

Er werd een verhoogd bewustzijn van zijn onkunde op het gebied van taal geobserveerd, dat zich uitte in vermijdingsgedrag, een verhoogd aantal minors en een overstap naar spreken binnen het hier-en-nu. De oorzaak hiervan lijkt te liggen in de manier waarop bij 'Zeg het maar helemaal' foute antwoorden worden gecorrigeerd.

Bij kind 2 is het percentage omissies gestegen van 13,0% naar 15,8%. Het percentage minors is sterk gedaald. Het feit dat kind 2 zich tijdens de T2-meting meer op haar gemak voelde bij de onderzoekers, zorgde ervoor dat ze meer spontane taal liet horen en dus minder minors maakte. Omdat het vrijwel onmogelijk is om omissies te maken in een minor, lijkt het bovenstaande een goede verklaring te geven voor het feit dat het eerste taalsample (met 22% minors) een lager percentage omissies liet zien dan het tweede (met 13% minors). Bij het onderzoek naar het type omissies, werd bij kind 2 een toename geconstateerd van twee typen zinnen, namelijk van zinsconstructies beginnend met de bijwoordelijke bepaling 'er' of 'daar' en van zinnen met een zelfstandig gebruikt aanwijzend voornaamwoord (voorwerp-complement). Of de toename van dit type zinnen veroorzaakt is door de behandeling met het programma valt te betwijfelen, omdat daar bijna niet aan is gewerkt. Wél dragen deze bevindingen bij aan de verklaring voor de stijging van het percentage omissies.

5.1.3 Slotconclusie

Het programma bleek over het algemeen niet gebruiksvriendelijk en onaantrekkelijk voor de proefpersonen en de therapeut. Slechts twee soorten oefeningen lieten een duidelijk leereffect zien en een verbetering in de spontane taal bleef achterwege. Het kaartjesmateriaal was wél aantrekkelijk.

Op basis van de onderzoeksgegevens luidt het advies: Gebruik het programma enkel in een aangepaste vorm. Beperk het gebruik daarnaast tot de oefeningen waarbij zinnen worden gemaakt met behulp van kaartjes, mogelijk gecombineerd met de oefeningen waarbij zinnen worden gemaakt naar aanleiding van plaatjes. Paragraaf 5.2 geeft tips voor aangepast gebruik van het programma. Het kaartjesmateriaal is erg aantrekkelijk en kan eventueel ook voor andere logopedische doeleinden worden gebruikt.

5.2 Aanbevelingen voor (aangepast) gebruik van 'Zeg het maar helemaal'

Wanneer na het lezen van de conclusie besloten wordt gebruik te maken van 'Zeg het maar helemaal', kan het nuttig zijn de onderstaande aanbevelingen voor (aanpassingen in) het gebruik van het programma in overweging te nemen. Deze aanbevelingen voor 'Zeg het maar helemaal' zijn samengesteld naar aanleiding van ervaringen van de onderzoekers met het programma tijdens de uitvoering van dit onderzoek.

1. Verbetering van de spontane taal:

De proefpersonen bleken na respectievelijk 11 en 14 sessies geen baat gehad te hebben bij het programma. Het percentage omissies in de spontane taal was niet verminderd. Ook blijkt uit de handleiding dat, voorafgaand aan publicatie van 'Zeg het maar helemaal', het programma slechts bij een zeer klein aantal kinderen is uitgetoetst (n=5), waarvan er maar twee kinderen een significante vooruitgang boekten, die bovendien niet bleef. Toch werd het programma daarna wel uitgebracht. De onderzoekers menen dat men van deze informatie op de hoogte dient te zijn, voordat het besluit genomen wordt om te starten met een behandeling met dit programma.

2. Aantal behandelingen:

Het programma bestaat uit 60 sessies die allemaal afgewerkt horen te worden. Dat betekent: 60 behandelingen achter elkaar uitsluitend werken aan het leren formuleren van complete zinnen. Dit is vrij eenzijdig en niet aantrekkelijk. Na behandeling met een kwart van het programma waren de therapeuten en de kinderen al uitgekeken op 'Zeg het maar helemaal', maar er was nog geen verbetering te zien in de spontane taal van de kinderen. Dit moet in gedachten gehouden worden als men kiest voor dit programma.

3. Tijdsduur:

Men moet zich er bewust van zijn, dat de sessies van 'Zeg het maar helemaal' gemaakt zijn om ongeveer 45 behandelminuten in beslag te nemen en dat in de vrijgevestigde praktijk en op scholen vaak maar tijd is voor 30 of zelfs 20 minuten per behandeling. In het geval van de proefpersonen lukte het redelijk alle sessies binnen 30 minuten af te ronden. Een enkele keer lukte het niet. Maar men moet ook bedenken dat dit per kind verschillend zal zijn. Doet een kind vrij lang over de sessies en lukt het niet de sessies binnen de tijd af te ronden, dan kan er gekozen worden voor het verdelen van de sessie over 2 behandelingen.

4. Gebruik van een beperkt type oefeningen:

Op basis van de gevonden resultaten, beschreven in paragraaf 4.2.1, wordt aangeraden alleen de oefeningen te gebruiken waarin zinnen geoefend worden met behulp van kaartjes. Voor dit type oefening is bij beide proefpersonen aangetoond dat er een effect lijkt opgetreden. Eventueel zouden deze oefeningen gecombineerd kunnen worden met de oefeningen die er een vervolg op vormen, namelijk de oefeningen waarbij zinnen worden gevormd naar aanleiding van een plaatje. Daarbij moet wel zorgvuldig worden beoordeeld of het desbetreffende kind al toe is aan de overstap naar oefeningen met minder visualisatie. Voor de andere soorten oefeningen is geen leereffect aangetoond bij de proefpersonen.

5. Aanvuloefeningen:

De aanvuloefeningen bleken door de proefpersonen als erg leuk te worden ervaren. Het plezier in het programma werd erdoor vergroot. De oefening voldoet echter niet aan de doelstelling van 'Zeg het maar helemaal', namelijk om te leren complete zinnen te maken. Het kind vult de zin van een ander alleen maar aan en maakt dus niet zelf een complete zin. Wanneer de lezer besluit slechts een deel van het programma 'Zeg het maar helemaal' te gaan gebruiken, wordt aangeraden deze oefeningen over te slaan.

6. Zinnen nazeggen met behulp van een AVI-1 boekje:

Het niveau van een AVI boekje wordt bepaald door de moeilijkheidsgraad wat betreft het leesniveau en niet door de lengte van de zinnen. Een AVI-1 boekje hoeft dus niet per definitie makkelijker te zijn dan een AVI-2 boekje. De zinsstructuren die aan de orde komen in de AVI boekjes vertonen bovendien geen enkele overeenkomst met de zinsstructuren die aangeleerd worden in de rest van het behandelprogramma. De reden waarom Braam-Voeten gekozen heeft voor deze oefeningen wordt niet vermeld in het proefschrift en is de onderzoekers onduidelijk gebleven.

Om bovenstaande redenen en vanwege het feit dat de proefpersonen met name op deze oefeningen negatief reageerden, wordt aangeraden de oefeningen geheel over te slaan. Uiteraard kan per kind bekeken worden of dit een juiste beslissing is.

7. Handleiding:

Wanneer de therapeut het programma wil gaan gebruiken, lijkt het vanzelfsprekend dat de handleiding van het programma gelezen wordt. Wanneer de inhoudsopgave van de handleiding bekeken wordt, lijkt het of alleen hoofdstuk 5 'De praktijk: voorbereiding en uitvoering van het programma' relevant is voor de behandelend therapeut. Uit ervaring van de onderzoekers is echter gebleken, dat het noodzakelijk is de andere hoofdstukken van de handleiding ook te lezen, omdat deze een onmisbare aanvulling vormen op hoofdstuk 5. Men mist belangrijke informatie, wanneer dit niet gedaan wordt en men moet zich vooraf realiseren dat, zelfs als de hele handleiding wordt doorgelezen, toch nog onduidelijkheden en vragen zullen blijven bestaan.

8. Instapniveau:

In de handleiding van het programma worden geen richtlijnen gegeven voor een instapniveau. Met het oog op het leren kennen van het programma en de werkwijze is het verstandig om bij de eerste sessie te beginnen. Wanneer het kind dat niveau echter al aan kan, kan men kiezen voor het doen van twee sessies in één behandeling. Halveer daarvoor het aantal items per oefening. Op deze manier wordt alles toch aangeboden, hetzij in mindere mate. In sommige gevallen lijkt het ook mogelijk om sessies over te slaan, omdat er met name herhaling plaats vindt van het vooraf geleerde. Sla over wat het kind al duidelijk onder de knie lijkt te hebben.

9. Voorbereiding:

Allereerst dienen de sessies in het programmaboek van tevoren goed doorgelezen te worden om niet voor onverwachte verrassingen tijdens de uitvoering van de sessies komen te staan. Daarnaast moet er rekening gehouden worden met het feit dat het klaarleggen en opruimen van het materiaal enige tijd in beslag kan nemen. De werkwoordskaartjes moeten uitgezocht, klaargelegd en na de sessies weer zorgvuldig opgeruimd worden, om er voor te zorgen dat ook een volgende keer de kaartjes weer gemakkelijk teruggevonden kunnen worden. Ook kan het zijn dat er vooraf materiaal gezocht / gemaakt moet worden, wat niet in het programma aanwezig is, zoals een logische reeks, een Jip & Janneke boek, een zelfgemaakte kaart met plaatjes van 'hij' en 'zij', enzovoort. Men moet zich hiervan bewust zijn voordat het programma in gebruik genomen wordt.

10. Technieken:

Uit ervaring van de onderzoekers is naar voren gekomen, dat de technieken die in het programma gehanteerd moeten worden, niet altijd makkelijk waren uit te voeren. Daarom wordt geadviseerd zich goed te verdiepen in de technieken door de handleiding te bestuderen. De handleiding is niet altijd even duidelijk over de technieken en de informatie staat verspreid over de verschillende hoofdstukken. Daarom is het erg belangrijk, alle hoofdstukken goed door te lezen. Voordat gestart wordt met de daadwerkelijke behandeling is het raadzaam de beschreven technieken een aantal keren te oefenen.

11. Eerste ronde:

Wanneer een kind tijdens het spontaan benoemen van werkwoordskaartjes een fout maakt, of een item niet weet, moet volgens de regels de therapeut het goede antwoord noemen en verlangen van het kind dat het deze nazegt. Doet het kind dit goed, dan wordt het item goed gerekend.

De onderzoekers vragen zich echter af of het slechts eenmaal laten nazeggen van het item wel voldoende is om het woord in te slijpen. De onderzoekers zouden eerder kiezen voor de volgende werkwijze: het antwoord voorzeggen, het kind dit na laten zeggen en vervolgens datzelfde kaartje later nog eens herhalen in de tweede ronde. Op deze manier krijgt het kind de kans te laten zien dat het ook spontaan het desbetreffende werkwoord kan vervoegen.

12. Noteren van observaties:

De onderzoekers hadden de luxe dat één van de onderzoekers behandelde terwijl de ander observeerde. Op deze manier kon nauwkeurig bijgehouden worden hoe er gepresteerd werd en wanneer precies de 90% goed-score werd behaald. Daarmee wordt meteen het probleem aangegeven. Wanneer iemand een kind alleen moet behandelen (wat in de meeste gevallen bij logopedie het geval is), lijkt het de onderzoekers een lastige taak het observeren en behandelen te combineren, terwijl het wel degelijk noodzakelijk is notities te maken. De therapeut dient zich hiervan bewust te zijn.

13. Beloningssysteem:

In de handleiding of het programmaboek van 'Zeg het maar helemaal' wordt nergens gerept over een beloningssysteem. Doordat de meeste zinsstructuren niet op een functionele wijze worden geoefend, dienen de kinderen op een andere manier te worden gemotiveerd om te presteren. Het is aan te bevelen om dit te doen door middel van een, op het individuele kind afgestemd, beloningssysteem (bijv. een pijltje naar een dartbord gooien na iedere tien items). Dit wordt met name geadviseerd voor de nazegoefening, omdat de proefpersonen in het onderzoek dit de meest vervelende oefening vonden en de motivatie en prestatie snel afnam.

14. Gebruik van de eigen naam:

Bij het zelf creëren van persoonskaartjes voor het programma werd door de proefpersonen gekozen voor de eigen naam. In de handleiding of het programmaboek staan geen aanwijzingen of dit wel of niet de bedoeling is. De onderzoekers adviseren de eigen naam niet te gebruiken. In het dagelijkse leven noemt iemand zichzelf ook niet bij zijn voornaam, maar zegt men 'ik'. Daarnaast wordt er verderop in het programma een start gemaakt met de 'ik'-vorm. Dan zou het kaartje dat al een groot aantal sessies benoemd werd met de eigen naam (en daardoor als 3^ep ev ott vervoegd moest worden), ineens benoemd moeten worden met het woord 'ik' (en dus opeens als een 1^ep ev ott vervoegd worden). Dit gaf veel verwarring bij de proefpersonen, hetgeen makkelijk voorkomen kan worden, door vanaf het begin de eigen naam niet te gebruiken en te wachten op de sessie waar 'ik' wordt geïntroduceerd.

15. Uitlokken van 'stam + t':

De onderzoekers raden aan het uitlokken van 'stam + t' in zinsvorm te doen en niet door alleen het vervoegde werkwoord te verlangen van het kind. Maak gebruik van een onderwerp en een werkwoord, bijvoorbeeld 'hij + werkwoord'. Op deze manier wordt een complete zin van het kind gevraagd: een keuze die past binnen de doelstelling van het programma, aansluit bij het kernprobleem van SLI kinderen, een logische stap bleek te zijn voor de doelgroep en gebaseerd is op de literatuur.

16. Weergave van letters op de werkwoordkaartjes:

Van één werkwoord zijn verschillende werkwoordskaartjes aanwezig. De onderzoekers maakte tijdens de eerste 15 sessies gebruik van kaartjes van de infinitief, de 1^e, 2^e en de 3^e persoon enkelvoud in de onvoltooid tegenwoordige tijd (1^e, 2^e, 3^ep ev ott). Deze verschillende werkwoordsvormen worden afgebeeld met poppetjes, die naar elkaar wijzen, waardoor de strekking duidelijk wordt. Maar er staan soms ook nog letters op het kaartje, bijvoorbeeld een /t/ bij de kaartjes van de 3^ep ev ott, wat duidt op 'stam + t'.

Dit kan voor sommige kinderen een handig trucje zijn om de kaartjes juist te benoemen, doordat ze gewoon oplezen wat er van hen verwacht wordt. De gebruiker van het programma kan er voor kiezen alleen de infinitief kaartjes te gebruiken, waar géén letters op staan. Het plaatje van het werkwoord blijft dan hetzelfde, maar de afbeeldingen met poppetjes vallen weg. Per kind zal bekeken moeten worden welke methode hem of haar het beste helpt.

17. Auditief geheugen:

De oefeningen 11.4 en 14.4 worden op dezelfde manier uitgevoerd als het 'ik ga op reis en neem mee'-spel. In dit geval moeten er korte zinnen achter elkaar gemaakt worden als: 'ik kan fietsen, ik kan bakken en ik kan roepen'. Hierbij wordt van het kind gevraagd deze zinnen te onthouden. Ze zijn daardoor echter meer bezig met het onthouden van de woorden dan het formuleren van complete zinnen. Doordat de oefening pas aan het einde van de sessie staat, was de concentratie van de kinderen vaak al sterk verminderd.

De onderzoekers adviseren de werkwoordskaartjes te gebruiken ter ondersteuning van het geheugen en deze open op tafel te leggen, zodat het kind de hele rij kan benoemen, maar ook intensief bezig kan zijn met het formuleren van complete zinnen. Daarnaast komt deze oefening wellicht beter tot zijn recht aan het begin van een sessie.

18. Overgang naar minder visualisatie:

Bij oefening 15.3 wordt een oefening aangeboden waarbij verwacht wordt dat het kind een complete zin kan maken van negen woorden, met behulp van slechts drie kaartjes. Terwijl in de oefeningen daarvoor nog niet iets dergelijks aan bod is gekomen.

De onderzoekers raden aan bij deze oefening gewoon negen kaartjes neer te leggen en na elke vijf items, wanneer vermoed wordt dat het kind het aankan, één kaartje weg te halen, zodat er steeds minder visualisatie aanwezig is. Op deze manier wordt de oefening voor wat betreft de moeilijkheidsgraad op een minder rigoureuze wijze afgebouwd.

19. Ouderwets taalgebruik / Rare zinnen:

Bij een aantal oefeningen worden ietwat ouderwetse zinnen gebruikt of zinnen die je in het dagelijks leven niet snel zult gebruiken. Geadviseerd wordt deze items over te slaan of aangepast aan te bieden.

20. Nummering:

Een klein, maar soms erg lastig detail is dat de nummering van de aanvulzinnen in het programmaboek niet altijd overeen kwam met de nummering op de kaartjes, waardoor tijdens de oefening verwarring ontstond bij de onderzoekers. Aan deze fout in het programma valt weinig te veranderen. Geadviseerd wordt om, zodra u dit tegen komt, de nummers in het programmaboek te veranderen, zodat de oefeningen weer kloppend zijn. Natuurlijk kunt u ook vooraf alles controleren, maar dit vergt veel tijd.

5.3 Discussie

De evaluatie van 'Zeg het maar helemaal' werd opgezet en uitgevoerd om de praktische bruikbaarheid van het programma voor de therapeut en de aantrekkelijkheid voor de proefpersonen te onderzoeken én om een beeld te krijgen van de invloed van het programma op de taal van de proefpersonen. In deze paragraaf wordt eerst aandacht besteed aan de beperkingen van deze studie, daarna aan discussiepunten over het onderzoek dat werd uitgevoerd door Braam-Voeten.

Het onderzoek kende een aantal beperkingen in de uitvoering. Dit werd veroorzaakt door bijvoorbeeld gebrek aan middelen, vaardigheden en tijd. Uiteraard is geprobeerd deze factoren zo beperkt mogelijk te houden en het onderzoek op een verantwoorde wijze uit te voeren. Toch kon niet voorkomen worden, dat niet aan alle wetenschappelijke eisen voor een goed onderzoek voldaan werd.

- ❖ Bij de totstandkoming van dit onderzoek, verschoof het accent van een effectonderzoek naar een casestudy met twee proefpersonen. Daarbij was aandacht voor de praktische hanteerbaarheid en aantrekkelijkheid van het programma, maar tevens voor de invloed van het programma 'Zeg het maar helemaal' op de (spontane) taal van de proefpersonen. Door het kleine aantal kinderen kon geen significantie van de onderzoeksresultaten worden aangetoond. Het is mogelijk dat met andere kinderen andere resultaten geboekt zouden zijn.

- ❖ Door het lange zoekproces naar geschikte proefpersonen, werd de beschikbare tijd voor het uitvoeren van onderzoek korter. Er werd afgezien van het uitvoeren van alle 60 sessies van het programma in verband met tijdgebrek. Wel is geprobeerd zo veel mogelijk behandelingen uit te voeren. Door factoren waar door de onderzoekers geen invloed op uitgeoefend kon worden, zoals schoolse activiteiten van de proefpersonen, is het onderzoek na 14 (kind 1) en 11 (kind 2) behandelingen afgerond. Hiermee was slechts ongeveer een kwart van het behandelprogramma uitgevoerd. De verkregen gegevens zijn dus niet gebaseerd op het hele programma. Mogelijk waren bepaalde uitkomsten anders geweest, wanneer wél het hele programma was gebruikt. Voor een groot deel van de resultaten nemen de onderzoekers echter aan, dat deze ook gevonden zouden zijn, als alle 60 sessies aan bod waren gekomen.
- ❖ Tijdens de behandelsessies was er altijd een behandelaar en een observator aanwezig. Op deze manier werd geprobeerd zoveel mogelijk informatie te vergaren. Alle resultaten werden zorgvuldig opgeschreven. Toch is men pas bij de laatste twee behandelsessies van de proefpersonen gaan observeren aan de hand van vooraf bepaalde criteria, zoals het secuur noteren van alle reacties van de proefpersonen op het programma. Hierdoor konden slechts de gegevens van de laatste twee sessies geoperationaliseerd worden. Dit heeft de resultaten mogelijk beïnvloed.
- ❖ Aan de geschiktheid van de proefpersonen voor dit onderzoek is in paragraaf 3.5 al aandacht besteed. Er zijn ook fouten gemaakt en aanpassingen aangebracht tijdens de uitvoering van de sessies. Dit staat uitgebreid beschreven in paragraaf 3.6.

Niet alleen het in dit onderzoeksverslag beschreven evaluatieonderzoek gaf aanleiding tot discussiepunten. Ook het onderzoek van Braam-Voeten riep, tijdens bestudering van de handleiding en uitvoering van het programma, verschillende vragen op bij de onderzoekers.

- ❖ Braam-Voeten heeft het programma 'Zeg het maar helemaal' gebaseerd op de adaptatietheorie. Het programma bracht bij de proefpersonen echter niet het gewenste resultaat, namelijk een vermindering van het percentage omissies. Het is onmogelijk om aan te geven wat daarvan de oorzaak is, maar volgens de onderzoekers zijn verschillende opties denkbaar. Ten eerste kon slechts voor één type oefening worden aangetoond dat deze effect opleverde. Er lijkt dus veel tijd verspild te zijn met oefeningen die de spontane taal niet verbeteren. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat de adaptatietheorie, oorspronkelijk van toepassing op afasiepatiënten, mogelijk niet op kinderen met taalproblemen toegepast kan worden, zoals Braam-Voeten beargumenteert. Als blijkt dat behandelprogramma's, gebaseerd op één van de andere theorieën die genoemd zijn in hoofdstuk 1 van dit onderzoeksverslag, wél verbetering geven in de taal van kinderen, zou dat een onderbouwing kunnen zijn voor de stelling dat 'Zeg het maar helemaal' niet het gewenste resultaat opleverde, vanwege het feit dat het gebaseerd is op een incorrecte theorie. Een derde mogelijke redenering, die lijnrecht tegenover de vorige optie staat, zou kunnen zijn dat de methodiek en de opbouw van de leerstof niet aansloot bij de adaptatieproblematiek. De theorie die aan het programma ten grondslag ligt, zou dan wel kloppen, maar is niet terug te vinden in de wijze van oefenen. Zoals al eerder is aangegeven, bestaan er wellicht best SLI kinderen die gebaat zijn bij deze therapie, maar dit zouden dan niet de kinderen met adaptatieproblemen zijn.
- ❖ Braam-Voeten heeft zelf een onderzoek naar het effect van haar programma uitgevoerd met zeven kinderen. Twee kinderen werden met 'Zeg het maar helemaal' behandeld, twee kinderen met een congruentietherapie en drie kinderen kregen een combinatie van deze twee aangeboden. De congruentietherapie bleek niet tot enige vooruitgang te leiden. De combinatietherapie liet wel een trend tot verbetering zien, maar die was niet significant. In de samples van de kinderen die met de capaciteitentherapie (de voorloper van 'Zeg het maar helemaal') waren behandeld, was echter wél een significante afname van het percentage omissies te zien. Braam-Voeten heeft 'Zeg het maar helemaal' dus uitgebracht, terwijl er pas bij een zeer kleine groep (twee kinderen) significant verbeterde resultaten geboekt waren. Uit de follow-up van het onderzoek van Braam-Voeten bleek bovendien dat de opgetreden verbetering niet bekleef; na een periode van vier maanden bleek het percentage omissies in de spontane taal weer te zijn gestegen.

- ❖ Over de nazegoefeningen met behulp van een AVI-boekje staat weinig geschreven in het proefschrift of de handleiding. Zo wordt niet duidelijk waarom gekozen is voor een AVI-boekje. Ook wordt niet aangegeven wat de doelstelling en de achterliggende gedachtegang achter de oefeningen in het algemeen en het vijf keer herhalen en daarna opsplitsen in het bijzonder. Daardoor ontstaat onduidelijkheid over het al dan niet geoorloofd zijn van het terugbrengen van het aantal nazegpogingen. Wat wél in de handleiding van 'Zeg het maar helemaal' staat, is dat de testpersonen van het onderzoek dat Braam-Voeten zelf heeft uitgevoerd (1997) er niet beter van gingen presteren. Waarom zij er ondanks deze resultaten toch voor heeft gekozen om de nazegoefeningen in het behandelprogramma op te nemen, wordt niet vermeld.

5.4 Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek

Naar aanleiding van de conclusie en de discussiepunten zijn de volgende aanbevelingen voor toekomstig onderzoek opgesteld:

Er zou nader onderzoek uitgevoerd kunnen worden naar behandelprogramma's waarin gewerkt wordt aan omissies van woorden bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis. Daarbij zouden de volgende vragen gesteld kunnen worden: bestaan er andere behandelprogramma's die ook aan vermindering van omissies in de taal van kinderen werken, welke resultaten worden met deze therapieën geboekt, en op welke theorie(ën) zijn de programma's gebaseerd. Uit een dergelijk vergelijkend onderzoek zou de beste aanpak van omissies bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis naar voren kunnen komen.

Uit het onderzoek kwam naar voren dat bij de oefeningen 'zinnen met behulp van kaartjes' en 'zinnen naar aanleiding van plaatjes', een oefeneffect te zien was bij (één van) de twee proefpersonen. Er zou onder een grotere groep kinderen uit de doelgroep, onderzoek gedaan kunnen worden naar het effect op de spontane taal van specifiek deze soort oefeningen, waarbij al de 60 sessies van 'Zeg het maar helemaal' aan bod zouden komen.

Ook zou er verder onderzoek gedaan kunnen worden naar de bijdrage van de overige oefeningen aan het programma, zoals de aanvul- en nazegoefeningen. Daartoe zouden twee onderzoeksgroepen samengesteld moeten worden, waarvan één groep het gehele behandelprogramma uitvoert en de andere groep alleen de oefeningen 'zinnen maken met behulp van kaartjes' en 'zinnen maken naar aanleiding van een plaatje'. Op deze manier kan worden beoordeeld of de overige oefeningen bijdragen aan betere resultaten wat betreft het leren formuleren van complete zinnen.

Literatuurlijst

- Baars, R. (1991). Joep aan zee. Apeldoorn: Stenvert en De Eekhoorn
- Bishop, D.V.M. (1992). The Underlying Nature of Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33 (1), 3-66.
- Braam-Voeten, M.W.J.A. (1997). Van Taaltheorie naar Taaltherapie: evaluatie en analyse van een congruentie- en een capaciteitentherapie bij kinderen met taalstoornissen. Dissertatie. Enschede: Universiteit Twente
- Braam-Voeten, M.W.J.A. (2001). Zeg het maar helemaal: logopedisch interventieprogramma gericht op het leren produceren van complete uitingen. Handleiding. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Braam-Voeten, M.W.J.A. (2001). Zeg het maar helemaal. Programmaboek. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Cleave, P.L., & Rice, M.L. (1997). An examination of the morpheme BE in children with specific language impairment: The role of contractibility and grammatical form class. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 480-492.
- Dungen, L. van den, & Verbeek J. (1999). STAP-handleiding: STAP-instrument, gebaseerd op Spontane-Taal Analyse Procedure ontwikkeld door Margreet van Ierland. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Instituut voor Algemene Taalwetenschap
- Gerrits, E. (2004). Diagnostiek vanuit een psycholinguïstisch model. In: Taalontwikkelingsstoornissen. Nijmegen: UMC St. Radboud
- Hein, M. (2001). Nauwelijks sprekend, veel te zeggen: een studie naar de effecten van het COCP-programma. Proefschrift. Utrecht: LOT
- Jong, J. de (1997). Specifieke taalontwikkelingsstoornissen: linguïstische aspecten. In: H.F.M. Peters e.a. (eds.), *Handboek Stem- Spraak- Taalpathologie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Jong, J. de (1999). Specific Language Impairment in Dutch: Inflectional Morphology and Argument Structure. Proefschrift. Groningen
- Jong, J. de (2004). Grammatical Impairment: An Overview and a Sketch of Dutch. In: L. Verhoeven & H. van Balkom (Ed.), *Classification of Developmental Language Disorders – Theoretical Issues and Clinical Implications*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum
- Kolk, H. (1992). Agrammatisme bij spreken en begrijpen: drie benaderingen. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 1 (2), 73-86.
- Kolk, H., & Heeschen, C. (1992). Agrammatism, Paragrammatism and the Management of Language. *Language and Cognitive Processes*, 7 (2), 89-129.
- Reed, V.A. (2005). Language Characteristics of Children with Specific Language Impairment. In: V.A. Reed (Ed.), *An Introduction to Children with Language Disorders* (third edition). Boston: Allyn & Bacon
- Schlichting, L. (1995). Taal Analyse Remediëring en Screening Procedure: Taalontwikkelingsschaal van Nederlandse kinderen van 1-4 jaar. Amsterdam: Swets & Zeitlinger
- Stam, D. (2000). Bas, ga je mee?. Heerenveen: Uitgeverij J.J. Groen en zoon

Websites:

www.swetstest.nl
www.lumc.nl
www.onzetaal.nl

Bijlagen

T1-meting Kind 1

Reconstructie

*Dat vind jij het allerleukste.
Doen jullie dat vaak?*

(Le...) (eh le...) Rekenen en lezen

Ow... Soms niet en soms wel

Nou,
(soms), (soms gaan we...) soms gaan we niet
(le...) (le...) rekenen,
maar soms wel

Ja? Waarom?

(Maar...) maar ik vind de lezen wel de aller- aller-
allerleukste
**[maar ik vind lezen wel het aller- aller-
allerleukste]**

Jaja, dan krijg je stempeltjes

Omdat daar met een pen en met stempeltjes
**[omdat daar met een pen en met stempeltjes
gewerkt wordt]**
en daar niet
Daar (moet je) mag je alleen maar schrijven

En dat vind je leuk

Ja, (bij de stem...) (bij...) soms zijn d'r soort
plaatje van stempelen
[soms zijn d'r een soort stempelplaatjes]
Dan ga ik zo stempelen

*Aha! Welke stempelplaatjes gebruiken jullie
op school?*

Ja

Heb je niet leuke plaatjes die je kan kiezen?

Dat weet ik niet

Wat voor stempels zijn dat dan?

Ja,
dat wel

Ow ja

Ja, (met de eh...) (nou...) zijn heel veel letters
[het zijn heel veel letters]
Maar het zijn heel veel bakjes met kleuren
Daar zitten plaatjes op

*Dus je gebruikt ze allebei? Stempels met letters
en stempels met plaatjes*

Daar zitten kleine plaatjes op

*En met die letters ga je dan weer woorden
maken?*

Ja,
twee dingetjes

Ow ja..

Ja,
dat kan je ook
[dat kan je ook doen]

Maar soms heb je foutje,
[maar soms heb je een foutje]
maar dan moet je... **#xx#**
en dan is er een foutje
Dan moet je daar (dan) eerst
[Dan moet je daar eerst stempelen]
en daar...
[en dan daar]

T1-meting Kind 1

Reconstructie

Ja precies... Als je een foutje maakt, dan moet ie eigenlijk weer weg, maar dat kan dan weer niet.

Dan maak je d'r een beetje een rommeltje van, ja... Ja... maar da's wel leuk, stempelen. Ennuh, als je nou niet in de klas bent hè en je gaat buiten spelen, wat vind je dan leuk om te doen?

Vertel!

*Goed zo jongen!
Maar dan wordt je dus opgepakt?*

En dan ga jij weer...

Doe je dat op het grote speelplein?

En dan heb je rommeltje-lettertjes

Dan maak je een rommeltje
[dan maak je er een rommeltje van]

(Eh), diefje en poliksie
En zijn we nu bezig
[en daar zijn we nu mee bezig]

Nou,
ik was ook dief
En Cesár was de dief
en ik (was...) zeggen: nènènnènè
[en ik zei: nènènnènè]
(En toen wilde ik), (wilt ik...) (en toen was ik...)
(ik was...) < rest onverstaanbaar >
Toen was ik opgepakt
[toen werd ik opgepakt]
en toen was... **#xx#**
maar toen duiken we steeds uit... de... (hier naarb...) (hierb...) stiekem **#xx#**
[maar toen doken we steeds uit de..., stiekem]
als e niet,
[als hij niet keek]
veilig,
[en het veilig was]
zo op de trap (zo)
[dan ging ik zo op de trap]
en weer snel wegrennen
[en dan weer snel wegrennen]
<tikt tegen microfoon aan, legt hem weer recht>

Ja!

Omsnappen!

Ja,
(op...) <stilte> aan... <zucht> **#xx#**
Ja,
(bij de grote), (bij de...), bij deeehh... **#xx#**
Als je die kant
[als je die kant op gaat]
en dan ga je zo
en dan zie je de grote plein
[en dan zie je het grote plein]

T1-meting Kind 1

Reconstructie

*Ja... Daar zit toch zo'n heel groot speelding?
Toch? Aan de voorkant? Is dat het grote plein
of niet?*

Nou, d'r zit er wel een heel groot klimmerek
[er zit daar wel een heel groot klimrek]

*Ow ja, precies.
Gebruik je die dan ook in het spelletje?*

Ja,
moet je ook gebruiken,
[die moet je ook gebruiken]
(maar zo...) **#xx#**
Norbert doet (in het...) (in de...) in het soort
klein hokje,
[Norbert doet het in een soort klein hokje]
in de vierkantje,
[in het vierkantje]
(waar de) bij de klimmerek aan gevast,
[dat aan het klimrek vast zit]
maar de anderen bij het hek.
[maar de anderen gaan bij het hek]

Hmm hmm

En dat vind ik leuk,
als ik opgepakt wor.
[als ik opgepakt word]
Maar (ik wor), (ik was soms) ik ben niet heel
veel keertjes opgepakt.

Nee?

Omdat ik... **#xx#**
Maar ik vind het wel jammer
dat ik niet meer veel opgepakt door (door) Cesár
(op) ben.
**[dat ik niet meer vaak opgepakt word door
Cesár]**

Oh, ben je te slim? Kan jij beter ontsnappen?

Ja,
(Maar soms) Maar soms dan ben ik weer
opgepakt

Soms wel

Maar soms (ra..) (dan wil ik...) ga ik zó doen,
[maar soms ga ik niet zó doen]
maar zó! <doet het voor>
(En toen...) En als ik... **#xx#**
maar Norbert pakt me steeds op.

Ja?

Ja
en da vin ik leuk
[en dat vind ik leuk]

*En doe je het ook wel eens andersom, dat jij
de politie bent?*

Nee

En dat jij iemand moet oppakken?

Nee

Nee?

Nee

T1-meting Kind 1

Reconstructie

Dat vind je niet leuk?

Nou,
vin ik wél leuk
[dat vind ik wél leuk]
maar we doen 't niet
[maar we doen het niet]

Maar er moet toch wel iemand politie zijn?

Ja,
we hebben ook poliksies: Cesár en Norbert.
[we hebben ook polities: Cesár en Norbert]

Dat is altijd hetzelfde?

Ja
Nou,
sommige zijn... **#xx#**
Komme er nog meer (meer) die... **#xx#**
Romy of (of) andere kinderen, die willen ook
meedoen,
maar dan (dan) hebben zo
[maar dan hebben we zo iets]
en dan hebben een dief
[en dan hebben we een dief]
en dan hebben heel veel poliksies nodig.
[en dan hebben we heel veel polities nodig]
Anders (anders) kan d'r... **#xx#**
Als we heel veel dieven hebben
en veel dieven
[en veel polities]
ben ik liever dief.

Ja precies

Dan kan ik lekker wegrennen
en de poliksies achter me aan
[en komen de polities achter me aan]

Ja, dat is dan wel leuk hè?

Ja

*Is dat het enige wat jullie doen op het
schoolplein? Of doe je soms ook wel eens
andere dingen?*

Ja,
soms andere dingen
[soms doe ik andere dingen]

T1-meting Kind 1

Percentage omissies

Nr.: Soort: Uiting:		Totaal aantal woorden: (geuite woorden + omissies) Aantal omissies:	
1.	(EU)	(Le...) (eh le...) Rekenen en lezen	3
2.	(M)	Nou,	1
3.		(soms), (soms gaan we...) soms gaan we niet (le...)	
		(le...) rekenen,	5
4.		maar soms wel	3
5.		(Maar...) Maar ik vin de lezen wel de aller- aller- allerleukste	7
		[maar ik vind lezen wel het aller- aller- allerleukste]	
6.	(O)	Omdat daar met een pen en met stempeltjes	10
		[omdat daar met een pen en met stempeltjes gewerkt wordt]	2
7.	(CR)	en daar niet	3
8.		Daar (moet je) mag je alleen maar schrijven	6
9.	(M)	Ja,	1
10.	(O)	(bij de stem...) (bij...) soms zijn d'r soort plaatje van stempelen	6
		[soms zijn d'r een soort stempelplaatjes]	1
11.		Dan ga ik zo stempelen	5
12.	(M)	Ja	1
13.		Dat weet ik niet	4
14.	(M)	Ja,	1
15.	(EU)	dat wel	2
16.	(M)	Ja,	1
17.	(O)	(met de eh...) (nou...) zijn heel veel letters	5
		[het zijn heel veel letters]	1
18.		Maar het zijn heel veel bakjes met kleuren	8
19.		Daar zitten plaatjes op	4
20.		Daar zitten kleine plaatjes op	5
21.	(M)	Ja,	1
22.	(EU)	twee dingetjes	2
23.	(M)	Ja,	1
24.	(O)	dat kan je ook	5
		[dat kan je ook doen]	1
25.	(O)	Maar soms heb je foutje,	6
		[maar soms heb je een foutje]	1
26.	#xx#	maar dan moet je...	5
27.		En dan is er een foutje	6
28.		Dan moet je daar (dan) eerst	6
29.	(CR,O)	en daar	3
		[en dan daar]	1
30.		En dan heb je rommeltje-lettertjes	5
31.	(O)	Dan maak je een rommeltje	6
		[dan maak je er een rommeltje van]	1
32.	(EU)	(Eh), diefje en poliksie	3
33.	(O)	en zijn we nu bezig	6
		[en daar zijn we nu mee bezig]	1
34.	(M)	Nou,	1
35.		ik was ook dief	4
36.		En Cesár was de dief	5
37.		en ik (was...) zeggen: nènènènènè	4
		[en ik zei: nènènènènè]	
38.		Toen was ik opgepakt	4
		[toen werd ik opgepakt]	

T1-meting Kind 1
Percentage omissies

39.	#xx#	en toen was...	4	1
40.	#xx#	maar toen duiken we steeds uit... de... (hier naarb...) (hierb...) stiekem	9	
		[maar toen doken we steeds uit de..., stiekem],		1
41.	(O)	als e niet,	4	
		[als hij niet keek]		1
42.	(O)	veilig,	4	
		[en het veilig was]		3
43.	(O)	zo op de trap (zo)	7	
		[dan ging ik zo op de trap]		3
44.	(AEU,O)	en weer snel wegrennen	5	
		[en dan weer snel wegrennen]		1
45.	(M)	Ja!	1	
46.	(M)	Ja,	1	
47.	#xx#	(op...) <stille> aan... <zucht>	2	1
48.	(M)	Ja,	1	
49.	#xx#	(bij de grote), (bij de...) bij deeeehh...	3	1
50.	(O)	Als je die kant	6	
		[als je die kant op gaat]		2
51.		en dan ga je zo	5	
52.		en dan zie je de grote plein	7	
		[en dan zie je het grote plein]		
53.	(M)	Nou,	1	
54.		d'r zit er wel een heel groot klimmek	8	
		[er zit daar wel een heel groot klimmek]		
55.	(M)	Ja,	1	
56.	(O)	moet je ook gebruiken,	5	
		[die moet je ook gebruiken]		1
57.	#xx#	maar zo...	3	1
58.	(O)	Norbert doet (in het...) (in de...) in het soort klein hokje,	8	
		[Norbert doet het in een soort klein hokje]		1
59.		in de vierkantje,	3	
		[in het vierkantje]		
60.	(O)	(waar de) bij de klimmek aan gevast,	6	
		[dat aan het klimmek vast zit]		2
61.	(O)	maar de anderen bij het hek.	7	
		[maar de anderen gaan bij het hek]		1
62.		En dat vind ik leuk,	5	
63.		als ik opgepakt wor.	4	
		[als ik opgepakt word]		
64.		Maar (ik wor) (ik was soms) ik ben niet heel veel keertjes opgepakt.	8	
65.	#xx#	Omdat ik...	3	1
66.		Maar ik vind het wel jammer,	6	
67.		dat ik niet meer veel opgepakt door (door) Cesár (op) ben.	9	
		[dat ik niet meer vaak opgepakt word door Cesár]		
68.	(M)	Ja,	1	
69.		(Maar soms) Maar soms dan ben ik weer opgepakt	7	
70.	(O)	Maar soms (ra..) (dan wil ik...) ga ik zó doen	7	
		[maar soms ga ik niet zó doen]		1
71.	(CR)	maar zó!	2	
72.	#xx#	(En toen...) En als ik...	4	1
73.		maar Norbert pakt me steeds op.	6	
74.	(M)	Ja	1	

T1-meting Kind 1
Percentage omissies

75.		en da vin ik leuk	5	
		[en dat vind ik leuk]		
76.	(M)	Nee	1	
77.	(M)	Nee	1	
78.	(M)	Nee	1	
79.	(M)	Nou,	1	
80.	(O)	vin ik wél leuk	5	
		[dat vind ik wél leuk]		1
81.		maar we doen 't niet	5	
		[maar we doen het niet]		
82.	(M)	Ja,	1	
83.		we hebben ook poliksies: Cesár en Norbert.	7	
		[we hebben ook polities: Cesár en Norbert]		
84.	(M)	Ja	1	
85.	(M)	Nou,	1	
86.	#xx#	sommige zijn...	3	1
87.	#xx#	Komme er nog meer (meer) die...	6	1
88.		Romy of (of) andere kinderen, die willen ook meedoen,	8	
89.	(O)	maar dan (dan) hebben zo	6	
		[maar dan hebben we zo iets]		2
90.	(O)	en dan hebben een dief	6	
		[en dan hebben we een dief]		1
91.	(O)	en dan hebben heel veel poliksies nodig.	8	
		[en dan hebben we heel veel polities nodig]		1
92.	#xx#	Anders (Anders) kan d'r...	4	1
93.		Als we heel veel dieven hebben	6	
94.		en veel dieven,	3	
		[en veel polities]		
95.		ben ik liever dief.	4	
96.		Dan kan ik lekker wegrennen	5	
97.	(O)	en de poliksies achter me aan	7	
		[en komen de polities achter me aan]		1
98.	(M)	Ja	1	
99.	(M)	Ja,	1	
100.	(O)	soms andere dingen	5	
		[soms doe ik andere dingen]		2

Totaal aantal woorden: 420
Aantal omissies: 44
Percentage omissies: 10,5 %

T1-meting Kind 1

Type omissies

Nr.: Soort: Uiting:

1. (EU) (Le...) (eh le...) Rekenen en lezen
2. (M) Nou,
3. (soms), (soms gaan we...) soms gaan we niet (le...) (le...) rekenen,
4. maar soms wel
5. (Maar...) Maar ik vin de lezen wel de aller- aller- allerleukste
[**maar ik vind lezen wel het aller- aller- allerleukste**]
6. (O) Omdat daar met een pen en met stempeltjes
[**omdat daar met een pen en met stempeltjes gewerkt wordt**]
W geheel
7. (CR) en daar niet
8. Daar (moet je) mag je alleen maar schrijven
9. (M) Ja,
10. (O) (bij de stem...) (bij...) soms zijn d'r soort plaatje van stempelen
[**soms zijn d'r een soort stempelplaatjes**]
O deel
11. Dan ga ik zo stempelen
12. (M) Ja
13. Dat weet ik niet
14. (M) Ja,
15. (EU) dat wel
16. (M) Ja,
17. (O) (met de eh...) (nou...) zijn heel veel letters
[**het zijn heel veel letters**]
O helemaal
18. Maar het zijn heel veel bakjes met kleuren
19. Daar zitten plaatjes op
20. Daar zitten kleine plaatjes op
21. (M) Ja,
22. (EU) twee dingetjes
23. (M) Ja,
24. (O) dat kan je ook
[**dat kan je ook doen**]
W deel
25. (O) Maar soms heb je foutje,
[**maar soms heb je een foutje**]
VC deel
26. #xx# maar dan moet je...
27. En dan is er een foutje
28. (O) Dan moet je daar (dan) eerst
[**Dan moet je daar eerst stempelen**]
29. (CR, O) en daar
[**en dan daar**]
B helemaal
30. En dan heb je rommeltje-lettertjes
31. (O) Dan maak je een rommeltje
[**dan maak je er een rommeltje van**]
W deel
32. (EU) (Eh), diefje en poliksie
33. (O) en zijn we nu bezig
[**en daar zijn we nu mee bezig**]
W deel
34. (M) Nou,
35. ik was ook dief
36. En Cesár was de dief

T1-meting Kind 1

Type omissies

37. en ik (was...) zeggen: nènènènènè
[en ik zei: nènènènènè]
38. Toen was ik opgepakt
[toen werd ik opgepakt]
39. #xx# en toen was...
40. #xx# maar toen duiken we steeds uit... de... (hier naarb...) (hierb...) stiekem
[maar toen doken we steeds uit de..., stiekem],
41. (O) als e niet,
[als hij niet keek]
W helemaal
42. (O) veilig,
[en het veilig was]
O, W helemaal
43. (O) zo op de trap (zo)
[dan ging ik zo op de trap]
B, W, O helemaal
44. (AEU, O) en weer snel wegrennen
[en dan weer snel wegrennen]
B helemaal
45. (M) Ja!
46. (M) Ja,
47. #xx# (op...) <stille> aan... <zucht>
48. (M) Ja,
49. #xx# (bij de grote), (bij de...) bij deeeehh...
50. (O) Als je die kant
[als je die kant op gaat]
B deel
W helemaal
51. en dan ga je zo
52. en dan zie je de grote plein
[en dan zie je het grote plein]
53. (M) Nou,
54. d'r zit er wel een heel groot klimmek
[er zit daar wel een heel groot klimrek]
55. (M) Ja,
56. (O) moet je ook gebruiken,
[die moet je ook gebruiken]
VC helemaal
57. #xx# maar zo...
58. (O) Norbert doet (in het...) (in de...) in het soort klein hokje,
[Norbert doet het in een soort klein hokje]
VC helemaal
59. in de vierkantje,
[in het vierkantje]
60. (O) (waar de) bij de klimmek aan gevestigd,
[dat aan het klimrek vast zit]
O, W helemaal
61. (O) maar de anderen bij het hek.
[maar de anderen gaan bij het hek]
W helemaal
62. En dat vind ik leuk,
63. als ik opgepakt wor.
[als ik opgepakt word]
64. Maar (ik wor) (ik was soms) ik ben niet heel veel keertjes opgepakt.
65. #xx# Omdat ik...

T1-meting Kind 1

Type omissies

66. Maar ik vind het wel jammer,
67. dat ik niet meer veel opgepakt door (door) Cesár (op) ben.
[dat ik niet meer vaak opgepakt word door Cesár]
68. (M) Ja,
69. (Maar soms) Maar soms dan ben ik weer opgepakt
70. (O) Maar soms (ra..) (dan wil ik...) ga ik zó doen
[maar soms ga ik niet zó doen]
B *helemaal*
71. (CR) maar zó!
72. #xx# (En toen...) En als ik...
73. maar Norbert pakt me steeds op.
74. (M) Ja
75. en da vin ik leuk
[en dat vind ik leuk]
76. (M) Nee
77. (M) Nee
78. (M) Nee
79. (M) Nou,
80. (O) vin ik wél leuk
[dat vind ik wél leuk]
VC *helemaal*
81. maar we doen 't niet
[maar we doen het niet]
82. (M) Ja,
83. we hebben ook poliksies: Cesár en Norbert.
[we hebben ook polities: Cesár en Norbert]
84. (M) Ja
85. (M) Nou,
86. #xx# sommige zijn...
87. #xx# Komme er nog meer (meer) die...
88. Romy of (of) andere kinderen, die willen ook meedoen,
89. (O) maar dan (dan) hebben zo
[maar dan hebben we zo iets]
O *helemaal*
VC *deel*
90. (O) en dan hebben een dief
[en dan hebben we een dief]
O *helemaal*
91. (O) en dan hebben heel veel poliksies nodig.
[en dan hebben we heel veel polities nodig]
O *helemaal*
92. #xx# Anders (Anders) kan d'r...
93. Als we heel veel dieven hebben
94. en veel dieven,
[en veel polities]
95. ben ik liever dief.
96. Dan kan ik lekker wegrennen
97. (O) en de poliksies achter me aan
[en komen de polities achter me aan]
W *helemaal*
98. (M) Ja
99. (M) Ja,
100. (O) soms andere dingen
[soms doe ik andere dingen]
W, O *helemaal*

W helemaal:	W deel:	W totaal:
9	4	13
O helemaal:	O deel:	O totaal:
8	1	9
B helemaal:	B deel:	B totaal:
4	1	5
VC helemaal:	VC deel:	VC totaal:
3	2	5

T1-meting Kind 2

Reconstructie

Wat zijn jullie aan het doen op school nou?

(Ehm.. isse) lesse altijd doen in de hoeken
(We gaan altijd iets doen in de hoeken)

Ja... Eerst even spelen in de hoeken...

<Knikt>

Ja... En wat gaan jullie straks doen?

(Eh..) weet ik niet

Oh.. Gaan jullie misschien rekenen?

Ja,
ook nog lezen.
(en ook nog lezen)

Ja? En gaat dat al een beetje?

Klein beetje
(een klein beetje)

*Vind je het moeilijk?
Of niet?*

<Knikt>

Ja?

Ik blijf altijd stil.

Blijf jij altijd stil?

Ja,
een paar kinderen niet.

Hmm.. gaan die een beetje kletsen tussendoor?

Nee.
Ja.
Ik helemaal niet.

Nee? Ben jij zo'n brave meid?

<Knikt>

*<Lacht> Zo hee! En wat vind jij nou
het leukst op school?*

(Hmm..) Buiten spelen.

Ja?

Op grote plein
(Op het grote plein)

Mag jij al op het grote plein?

<Knikt>

Zo! Gaaf!

(Wij..) Wij (ehm) uit de busje gaat,
(Als wij uit het busje gaan)
moeten we eerst onze tassen boven neerzetten.
De bel gaat,
(Als de bel gaat)
dan moeten we weer **naar beneden**
(dan moeten we weer naar beneden)

Oh ja..

Altijd.
Niet oppe klein plein gaan we beetje... vandaag.
(Vandaag gaan we niet op het kleine plein)

Mag je soms ook op het kleine plein?

<Knikt>

Ja?

Ja.

T1-meting Kind 2

Reconstructie

Oh ja, als -ie er overheen gaat, ja!
Dan moet je even op het kleine plein.
Maar je vindt het grote plein leuker, dus?

Nee?

Waarom niet?

Hmm.. dat is niet leuk nee.

Nee.
En ehm.. op het kleine plein heb je volgens mij
ook allemaal schommels en karren enzo, he?
Heb je dat op het grote plein ook?

Ja? Wat voor spelletjes zijn dat dan?

Hm hm.
Heb je ook een zandbak op het grote plein?

Oh... dat wist ik niet eens.
Ik dacht dat die alleen op het kleine plein was.

Ook? Allebei? Ja.

Ja. Oh ja, leuk!
Enne... heb je nog wat anders leuks te vertellen?

Het is al zo lang geleden dat ik jou heb gezien.
Misschien is er wel iets heel eh...
leuks of spannends gebeurd??

Wat dan?

Ja... op visite?

Leuk! Wat gingen jullie doen?

Hmm hmm

Altijd ies daar ligt,
(Altijd als daar iets ligt)
dan magge we (he ehm) beetje (eh) wel pakke.
(dan mogen we het wel een beetje pakken)
Alles had (die ehm) die bal pakke, die bal

Soms niet

Nee...

Nou kijk, (ehm...)
een paar kinderen gaat ewoon een beetje me
plagen.
**(Een paar kinderen gaan me gewoon een
beetje plagen)**

Nee.

Nee.
(Alleen eh...) Alleen (eh) spelletjes... mij
(Alleen spelletjes volgens mij)

(Ehm...) Emmer en schep.
(met een emmer en schep)

<Knikt>

(Hmm), ja ook.

Een beetje zo één <gebaart>, een vierkande
(Het is een beetje zo één, een vierkante)

(Hm) Nee.

Ja,
wel thuis
(thuis wel)

Oma is een keertie bij me geweest
(Oma is een keertje bij me geweest)

<Knikt>

(Ehm...) Samen (iets.. ehm) ergens heen

T1-meting Kind 2

Reconstructie

Blijven logeren?! Zo! Dat is leuk! Dus eerst kwam oma bij jou en toen mocht jij naar oma toe...

En mocht jij vrij blijven?

Zo!

*Oh ja? Leuk!
Dus da's nog niet zo heel lang geleden,
denk ik, of wel?*

En wat ging jij doen bij oma?

En moest je dan iets gooien?

Echt waar?

Ja?

Oh..

Oh..

Vlakbij deze school? Oh..

Ja? Oh, dat weet ik niet.

Dan gin ik naar oma toe slapen op donderdag
(Toen ging ik bij oma slapen op donderdag)

Op donnerdag... mocht ik slapen
(Op donderdag mocht ik blijven slapen)
Een paar kinderen moesten wel naar school
(Een paar kinderen moesten wel naar school)

<Knikt>

En heel veel kinderen uit me klas (ehm ehm ehm) was ook op donnerdag vrij
(En heel veel kinderen uit mijn klas waren ook op donderdag vrij)

<stilte>

(Ehm...) lesse doen met (eh) daarna zo (eh) ding
(Ik ging daarna iets doen met zo'n ding)
Moet je (zo) helemaal zó, (zo helemaal zó) helemaal vér
(Die moet je helemaal zó gooien, heel ver)
Dat was heel erg moeilijk, klein beetje
(Dat was heel erg moeilijk, een klein beetje)

Ja.
Bij oma is ook helemaal mooie strand
(Bij oma is ook een heel mooi strand)

Is hier dichtbij
(Dat is hier dichtbij)

Ja!

Gewoon dichtbij (eh) oma
(Dat is gewoon dichtbij oma)
Helemaal hier (eh) lope
(Je kunt helemaal hier heen lopen)

Fietsen of...
(of fietsen)

Ja. Dichtbij e Donalds
(Dichtbij McDonald's)
Da's ook dichtbij hier.
(dat is ook hier dichtbij)

T1-meting Kind 2

Reconstructie

Moest je eerst onder een tunnel
(Dan moet je eerst onder een tunnel door)
en dan helemaal rechtdoor
(en dan helemaal rechtdoor)
en dan weer zo
en dan ga je beetje naar de mark
(en dan ga je een beetje naar de markt)
(en dan eh..) en dan ga weer beetje zo bol
(en dan ga je weer een beetje over zo'n hobbelt)
en dan dr nog één...
(en dan komt er nog één ...)
en dan ben je naar oma.
(en dan ben je bij oma)

Oke, dus dat is niet zo heel ver weg..

Nee.
Nou kijk, oma het ook zo vogeltjes
(Oma heeft ook zulke vogeltjes).

Ja..

En wij heb parkietje
(En wij hebben een parkietje)
Parkiet.

Een parkiet? Zo! Leuk!
En wat heeft oma voor vogels?

(Ehm), een beetje zo allemaal vogels
Vogels
Ik heb eentje zo zachte vogel gehouden
(Ik heb één zo'n zachte vogel vast gehouden)
<gebaart>

Heb je m vastgehouden? Aah, wat leuk..

Ja,
een piepekleine.
(een piepekleine)

Ja, was het een jong vogeltje ook?

Ja.

Ja? Pas geboren?

Of een meisje of een jongen.
(Het is óf een meisje óf een jongen)

Ja... Dat weet ik ook niet, nee..
Waren ze mooi die vogels, met mooie kleuren?

Ja.

Ja?

Geel en ranje.
(Geel en oranje)

Zo..

En een groene, beetje...
(En er was een groene, een beetje...)

Oh, dat lijkt wel een beetje op een parkiet, dan.

<zet haar zin voort>
...een blauwe, een beetje annere kleur.
(...een blauwe en één met een beetje een andere kleur)
Eén hok staat buiten

Ja..

(Ehm...) Daar zit ook vogeltjes in
(Daar zitten ook vogeltjes in)

T1-meting Kind 2

Reconstructie

<i>Hmm.. Buiten?</i>	Dan mag ik alkijk van oma ijs pakken, alleen (Dan mag ik altijd van oma alleen ijs pakken)
<i>Oh, staat daar ook een diepvries?</i>	<Knikt>
<i>Oh ja.</i>	Nee, alleen een schuur
<i>Zo! <Lacht> Dat is even geluk hebben! Hmm! Een oranje ijsje is dat zeker.. Ja!</i>	Dan mag ik een Plop-ijsje Als zo (ehm dan eh) rijen (met...) met (eh..) slagroom (of zo één met mandarijn met slagroom)
<i>Ja..</i>	Met slagroom beetje erin, zo onder (Met een beetje slagroom erin en er zo onder).
<i>Ja, die vind ik ook lekker</i>	En die is harskik lekker (En die is hartstikke lekker)
<i>Ja, dat kan nou weer, hè, want het wordt nou eigenlijk al weer een beetje zomer.</i>	En die had ik (eh...) ook bij thuis gegeten (ikke) (En die had ik ook bij mij thuis gegeten)
<i>Hmm hmm</i>	Ja. Nou, (ehm eh) (wij) (hm) wij gaan altijd naar oma (oma) Visser (altijd) toe.
<i>Zwemmen?</i>	Dan gaan we altijd dingetjes (eh) doen <zoekt naar het juiste woord> ...zwemmen
<i>Gezellig</i>	Dan komt paar site bij ons (Dan komen er een paar bij ons op visite)
<i>Wie zijn dat?</i>	Dan kom Ursula en Michael (Dan komen Ursula en Michael)
<i>Oh, vlakbij oma ook! Oh ja En gaan jullie dan zwemmen bij het strand? Van oma?</i>	Woont ook een beetje (beetje) helemaal daar achter (Die wonen ook een beetje helemaal daar achter)
<i>Hmm hmm</i>	Ja. (En kom ehm oma Panhuizen, ouwe oma Panhuizen, schien is) Schien (is) kom (oma Pan) ouwe oma Panhuis op visie. (Misschien komt ouwe oma Panhuizen op televisie)
<i>Oh?</i>	<vervolgt eigen uiting> ...vandaag

T1-meting Kind 2

Reconstructie

Op een (eh..) **#xx#**

Misschien zijn hun (eh) videoband kwijt van oma
(**Misschien zijn ze de videoband kwijt van oma**)

Waar komt ze dan op televisie?

Bij ons

Weet ik niet.

T1-meting Kind 2

Percentage omissies

Nr.: Soort: Uiting:		Totaal aantal woorden: (geuite woorden + omissies) Aantal omissies:	
1.	(O)	(Ehm.. isse) lesse altijd doen in de hoeken (We gaan altijd iets doen in de hoeken)	8 2
2.	(EU)	(Eh..) weet ik niet	3
3.	(M)	Ja	1
4.	(EU,O)	Ook nog lezen (En ook nog lezen)	4 1
5.	(EU,O)	Klein beetje (Een klein beetje)	3 1
6.		Ik blijf altijd stil.	4
7.	(M)	Ja	1
8.	(EU)	Een paar kinderen niet.	4
9.	(M)	Nee.	1
10.	(M)	Ja.	1
11.	(EU)	Ik helemaal niet.	3
12.	(EU)	Hmm.. Buiten spelen.	2
13.	(EU,O)	Op grote plein (Op het grote plein)	4 1
14.	(O)	(Wij..) Wij (ehm) uit de busje gaat, (Als wij uit het busje gaan,)	6 1
15.		moeten we eerst onze tassen boven neerzetten.	7
16.	(O)	De bel gaat, (Als de bel gaat,)	4 1
17.	(O)	dan moeten we weer meneden. (dan moeten we weer naar beneden)	6 1
18.	(EU)	Altijd.	1
19.		Niet oppe klein plein gaan we beetje... vandaag. (Vandaag gaan we niet op het kleine plein)	8
20.	(M)	Ja.	1
21.	(O)	Altijd ies daar ligt, Altijd als daar iets ligt,	5 1
22.	(O)	dan magge we (he ehm) beetje (eh) wel pakke. (dan mogen we het wel een beetje pakken)	8 2
23.	(EU)	Soms niet	2
24.	(M)	Nee...	1
25.	(M)	Nou kijk, (ehm...)	2
26.		een paar kinderen gaat ewoon een beetje me plagen. (een paar kinderen gaan me gewoon een beetje plagen)	9
27.	(M)	Nee.	1
28.	(M)	Nee.	1
29.	(EU,O)	(Alleen eh..) Alleen (eh) spelletjes... mij (Alleen spelletjes volgens mij)	4 1
30.	(EU,O)	(Ehm...) Emmer en schep. (met een emmer en schep)	5 2
31.	(EU)	(Hmm,) ja ook.	2
32.	(O)	Een beetje zo één, een vierkande (Het is een beetje zo één, een vierkante)	8 2
33.	(M)	(Hm) Nee	1
34.	(M)	Ja,	1
35.	(EU)	wel thuis (thuis wel)	2
36.		Oma is een keertie bij me geweest (Oma is een keertje bij me geweest)	7

T1-meting Kind 2

Percentage omissies

37. (EU)	(Ehm...) Samen (iets.. ehm) ergens heen	3	
38.	Dan gin ik naar oma toe slapen op donderdag (Toen ging ik bij oma slapen op donderdag)	8	
39. (O)	Op donnerdag... mocht ik slapen (Op donderdag mocht ik <u>blijven</u> slapen)	6	1
40.	Een paar kinderen moesen wel naar school (Een paar kinderen moesten wel naar school)	7	
41.	En heel veel kinderen uit me klas (ehm ehm ehm) was ook op donnerdag vrij (En heel veel kinderen uit mijn klas waren ook op donderdag vrij)	12	
42. (O)	(Ehm...) iesse doen met (eh) daarna zo (eh) ding (Ik <u>ging</u> daarna iets doen met zo'n ding)	8	2
43. (O)	Moet je (zo) helemaal zó, (zo helemaal zó,) helemaal vér (Die moet je helemaal zó <u>gooien</u>, heel ver)	8	2
44. (O)	Dat was heel erg moeilijk, klein beetje (Dat was heel erg moeilijk, <u>een</u> klein beetje)	8	1
45. (M)	Ja.	1	
46. (O)	Bij oma is ook helemaal mooie strand (Bij oma is ook <u>een</u> heel mooi strand)	8	1
47. (O)	Is hier dichtbij (Dat is hier dichtbij)	4	1
48. (M)	Ja!	1	
49. (O)	Gewoon dichtbij (eh) oma (Dat is gewoon dichtbij oma)	5	2
50. (O)	Helemaal hier (eh) lope (Je <u>kunt</u> helemaal hier<u>heen</u> lopen)	6	3
51. (M)	Ja.	1	
52.	Dichtbij e Donalds (Dichtbij McDonald's)	2	
53.	Da's ook dichtbij hier. (Dat is ook hier dichtbij)	5	
54. (O)	Moest je eerst onder een tunnel (Dan moet je eerst onder een tunnel <u>door</u>)	8	2
55.	en dan helemaal rechtdoor	4	
56.	en dan weer zo	4	
57. (O)	en dan ga je beetje naar de mark (en dan ga je <u>een</u> beetje naar de markt)	9	1
58. (O)	(en dan eh..) en dan ga weer beetje zo bol (en dan ga je weer <u>een</u> beetje <u>over</u> zo'n hobbel)	10	3
59. (O)	en dan dr nog één... (en dan <u>komt</u> er nog één...)	6	1
60.	en dan ben je naar oma. (en dan ben je bij oma.)	6	
61. (M)	Nee.	1	
62. (M)	Nou kijk,	2	
63.	oma het ook zo vogeltjes (oma heeft ook zulke vogeltjes).	5	
64. (O)	En wij heb parkietje (En wij hebben <u>een</u> parkietje)	5	1
65. (AEU)	Parkiet.	1	
66. (EU)	(Ehm) Een beetje zo allemaal vogels (een beetje allemaal verschillende vogels)	5	
67. (AEU)	Vogels	1	
68. (O)	Ik heb eentje zo zachte vogel gehouden (Ik heb één zo'n zachte vogel <u>vast</u> gehouden)	8	1

T1-meting Kind 2

Percentage omissies

69. (M)	Ja,	1	
70. (EU)	een piepekleine. (een piepekleine)	2	
71. (M)	Ja.	1	
72. (O)	Of een meisje of een jongen. (<u>Het is of een meisje of een jongen</u>)	8	2
73. (M)	Ja	1	
74. (EU)	Geel en ranje (Geel en oranje)	3	
75. (O)	En een groene, beetje... (En <u>er was een groene, een beetje...</u>)	7	3
76. (O)	een blauwe, een beetje annere kleur (een blauwe en <u>één met een beetje een</u> andere kleur)	10	4
77.	Eén hok staat buiten	4	
78.	(Ehm...) Daar zit ook vogeltjes in (Daar zitten ook vogeltjes in)	5	
79.	Dan mag ik alkijk van oma ijs pakken, alleen (Dan mag ik altijd van oma alleen ijs pakken)	9	
80. (M)	Nee,	1	
81. (EU)	alleen een schuur	3	
82.	Dan mag ik een Plop-ijsje	5	
83.	als zo (ehm dan eh) rijen (met...) met (eh...) slagroom (of zo <u>één met mandarijn met slagroom</u>)	7	3
84. (O)	Met slagroom beetje erin, zo onder (Met <u>een beetje slagroom erin en er zo onder</u>).	9	3
85.	En die is harskik lekker (En die is hartstikke lekker)	5	
86. (O)	En die had ik (eh...) ook bij thuis gegeten... (ikke) (En die had ik ook bij <u>mij thuis gegeten</u>)	9	1
87. (M)	Ja.	1	
88.	Nou,	1	
89.	(ehm eh) (wij) (hm) wij gaan altijd naar oma (oma) Visser (altijd) toe.	7	
90.	Dan gaan we altijd dingetjes (eh) doen, zwemmen	7	
91. (O)	Dan komt paar site bij ons (Dan komen <u>er een paar bij ons op visite</u>)	9	3
92.	Dan kom Ursula en Michael (Dan komen Ursula en Michael)	5	
93. (O)	Woont ook een beetje (beetje) helemaal daar achter (<u>Die wonen ook een beetje helemaal daar achter</u>)	8	1
94. (M)	Ja.	1	
95.	(En kom ehm oma Panhuizen, ouwe oma Panhuizen, schien is) Schien (is) kom (oma Pan)ouwe oma Panhuis op visie. (Misschien komt ouwe oma Panhuizen op televisie)	7	
96. (AEU)	vandaag	1	
97. #xx#	Op een (eh...)	3	1
98. (O)	Misschien zijn hun (eh) videoband kwijt van oma (Misschien zijn ze <u>de</u> videoband kwijt van oma)	8	1
99. (EU)	Bij ons	2	
100.	Weet ik niet.	3	

Totaal aantal woorden: 452
Aantal omissies: 59
Percentage omissies: 13,0 %

T1-meting Kind 2

Percentage omissies

Nr.: Soort: Uiting:		Totaal aantal woorden: (geuite woorden + omissies)	Aantal omissies:
1.	(O) (Ehm.. isse) lesse altijd doen in de hoeken (We gaan altijd iets doen in de hoeken)	8	2
2.	(EU) (Eh..) weet ik niet	3	
3.	(M) Ja	1	
4.	(EU,O) Ook nog lezen (En ook nog lezen)	4	1
5.	(EU,O) Klein beetje (Een klein beetje)	3	1
6.	Ik blijf altijd stil.	4	
7.	(M) Ja	1	
8.	(EU) Een paar kinderen niet.	4	
9.	(M) Nee.	1	
10.	(M) Ja.	1	
11.	(EU) Ik helemaal niet.	3	
12.	(EU) Hmm.. Buiten spelen.	2	
13.	(EU,O) Op grote plein (Op het grote plein)	4	1
14.	(O) (Wij..) Wij (ehm) uit de busje gaat, (Als wij uit het busje gaan,)	6	1
15.	moeten we eerst onze tassen boven neerzetten.	7	
16.	(O) De bel gaat, (Als de bel gaat,)	4	1
17.	(O) dan moeten we weer meneden. (dan moeten we weer naar beneden)	6	1
18.	(EU) Altijd.	1	
19.	Niet oppe klein plein gaan we beetje... vandaag. (Vandaag gaan we niet op het kleine plein)	8	
20.	(M) Ja.	1	
21.	(O) Altijd ies daar ligt, Altijd als daar iets ligt,	5	1
22.	(O) dan magge we (he ehm) beetje (eh) wel pakke. (dan mogen we het wel een beetje pakken)	8	2
23.	(EU) Soms niet	2	
24.	(M) Nee...	1	
25.	(M) Nou kijk, (ehm...)	2	
26.	een paar kinderen gaat ewoon een beetje me plagen. (een paar kinderen gaan me gewoon een beetje plagen)	9	
27.	(M) Nee.	1	
28.	(M) Nee.	1	
29.	(EU,O) (Alleen eh..) Alleen (eh) spelletjes... mij (Alleen spelletjes volgens mij)	4	1
30.	(EU,O) (Ehm...) Emmer en schep. (met een emmer en schep)	5	2
31.	(EU) (Hmm,) ja ook.	2	
32.	(O) Een beetje zo één, een vierkande (Het is een beetje zo één, een vierkante)	8	2
33.	(M) (Hm) Nee	1	
34.	(M) Ja,	1	
35.	(EU) wel thuis (thuis wel)	2	
36.	Oma is een keertie bij me geweest (Oma is een keertje bij me geweest)	7	

T1-meting Kind 2

Percentage omissies

37. (EU)	(Ehm...) Samen (iets.. ehm) ergens heen	3	
38.	Dan gin ik naar oma toe slapen op donderdag (Toen ging ik bij oma slapen op donderdag)	8	
39. (O)	Op donnerdag... mocht ik slapen (Op donderdag mocht ik <u>blijven</u> slapen)	6	1
40.	Een paar kinderen moesen wel naar school (Een paar kinderen moesten wel naar school)	7	
41.	En heel veel kinderen uit me klas (ehm ehm ehm) was ook op donnerdag vrij (En heel veel kinderen uit mijn klas waren ook op donderdag vrij)	12	
42. (O)	(Ehm...) iesse doen met (eh) daarna zo (eh) ding (Ik <u>ging</u> daarna iets doen met zo'n ding)	8	2
43. (O)	Moet je (zo) helemaal zó, (zo helemaal zó,) helemaal vér (Die moet je helemaal zó <u>gooien</u>, heel ver)	8	2
44. (O)	Dat was heel erg moeilijk, klein beetje (Dat was heel erg moeilijk, <u>een</u> klein beetje)	8	1
45. (M)	Ja.	1	
46. (O)	Bij oma is ook helemaal mooie strand (Bij oma is ook <u>een</u> heel mooi strand)	8	1
47. (O)	Is hier dichtbij (Dat is hier dichtbij)	4	1
48. (M)	Ja!	1	
49. (O)	Gewoon dichtbij (eh) oma (Dat is gewoon dichtbij oma)	5	2
50. (O)	Helemaal hier (eh) lope (Je <u>kunt</u> helemaal hier<u>heen</u> lopen)	6	3
51. (M)	Ja.	1	
52.	Dichtbij e Donalds (Dichtbij McDonald's)	2	
53.	Da's ook dichtbij hier. (Dat is ook hier dichtbij)	5	
54. (O)	Moest je eerst onder een tunnel (Dan moet je eerst onder een tunnel <u>door</u>)	8	2
55.	en dan helemaal rechtdoor	4	
56.	en dan weer zo	4	
57. (O)	en dan ga je beetje naar de mark (en dan ga je <u>een</u> beetje naar de markt)	9	1
58. (O)	(en dan eh..) en dan ga weer beetje zo bol (en dan ga je weer <u>een</u> beetje <u>over</u> zo'n hobbel)	10	3
59. (O)	en dan dr nog één... (en dan <u>komt</u> er nog één...)	6	1
60.	en dan ben je naar oma. (en dan ben je bij oma.)	6	
61. (M)	Nee.	1	
62. (M)	Nou kijk,	2	
63.	oma het ook zo vogeltjes (oma heeft ook zulke vogeltjes).	5	
64. (O)	En wij heb parkietje (En wij hebben <u>een</u> parkietje)	5	1
65. (AEU)	Parkiet.	1	
66. (EU)	(Ehm) Een beetje zo allemaal vogels (een beetje allemaal verschillende vogels)	5	
67. (AEU)	Vogels	1	
68. (O)	Ik heb eentje zo zachte vogel gehouden (Ik heb één zo'n zachte vogel <u>vast</u> gehouden)	8	1

T1-meting Kind 2

Percentage omissies

69. (M)	Ja,	1	
70. (EU)	een piepekleine. (een piepekleine)	2	
71. (M)	Ja.	1	
72. (O)	Of een meisje of een jongen. (<u>Het is of een meisje of een jongen</u>)	8	2
73. (M)	Ja	1	
74. (EU)	Geel en ranje (Geel en oranje)	3	
75. (O)	En een groene, beetje... (En <u>er was een groene, een beetje...</u>)	7	3
76. (O)	een blauwe, een beetje annere kleur (een blauwe en <u>één met een beetje een</u> andere kleur)	10	4
77.	Eén hok staat buiten	4	
78.	(Ehm...) Daar zit ook vogeltjes in (Daar zitten ook vogeltjes in)	5	
79.	Dan mag ik alkijk van oma ijs pakken, alleen (Dan mag ik altijd van oma alleen ijs pakken)	9	
80. (M)	Nee,	1	
81. (EU)	alleen een schuur	3	
82.	Dan mag ik een Plop-ijsje	5	
83.	als zo (ehm dan eh) rijen (met...) met (eh...) slagroom (of zo <u>één met mandarijn met slagroom</u>)	7	3
84. (O)	Met slagroom beetje erin, zo onder (Met <u>een beetje slagroom erin en er zo onder</u>).	9	3
85.	En die is harskik lekker (En die is hartstikke lekker)	5	
86. (O)	En die had ik (eh...) ook bij thuis gegeten... (ikke) (En die had ik ook bij <u>mij thuis gegeten</u>)	9	1
87. (M)	Ja.	1	
88.	Nou,	1	
89.	(ehm eh) (wij) (hm) wij gaan altijd naar oma (oma) Visser (altijd) toe.	7	
90.	Dan gaan we altijd dingies (eh) doen, zwemmen	7	
91. (O)	Dan komt paar site bij ons (Dan komen <u>er een paar bij ons op visite</u>)	9	3
92.	Dan kom Ursula en Michael (Dan komen Ursula en Michael)	5	
93. (O)	Woont ook een beetje (beetje) helemaal daar achter (<u>Die wonen ook een beetje helemaal daar achter</u>)	8	1
94. (M)	Ja.	1	
95.	(En kom ehm oma Panhuizen, ouwe oma Panhuizen, schien is) Schien (is) kom (oma Pan)ouwe oma Panhuis op visie. (Misschien komt ouwe oma Panhuizen op televisie)	7	
96. (AEU)	vandaag	1	
97. #xx#	Op een (eh...)	3	1
98. (O)	Misschien zijn hun (eh) videoband kwijt van oma (Misschien zijn ze <u>de</u> videoband kwijt van oma)	8	1
99. (EU)	Bij ons	2	
100.	Weet ik niet.	3	

Totaal aantal woorden: 452
Aantal omissies: 59
Percentage omissies: 13,0 %

T1-meting Kind 2

Type omissies

Nr: Soort: Uiting:

1. (O) (Ehm.. isse) lesse altijd doen in de hoeken
(We gaan altijd iets doen in de hoeken)
O *helemaal*
W *deel*
2. (EU) (Eh..) weet ik niet
3. (M) Ja
4. (EU, O) Ook nog lezen
(En ook nog lezen)
5. (EU, O) Klein beetje
(Een klein beetje)
B *deel*
6. Ik blijf altijd stil.
7. (M) Ja
8. (EU) Een paar kinderen niet.
9. (M) Nee.
10. (M) Ja.
11. (EU) Ik helemaal niet.
12. (EU) (Hmm..) Buiten spelen.
13. (EU, O) Op grote plein
(Op het grote plein)
B *deel*
14. (O) (Wij..) Wij (ehm) uit de busje gaat,
(Als wij uit het busje gaan,)
B *deel*
15. moeten we eerst onze tassen boven neerzetten.
16. (O) De bel gaat,
(Als de bel gaat,)
B *deel*
17. (O) dan moeten we weer meneden.
(dan moeten we weer naar beneden)
B *deel*
18. (EU) Altijd.
19. Niet oppe klein plein gaan we beetje... vandaag.
(Vandaag gaan we niet op het kleine plein)
20. (M) Ja.
21. (O) Altijd ies daar ligt,
Altijd als daar iets ligt,
B *deel*
22. (O) dan magge we (he ehm) beetje (eh) wel pakke.
(dan mogen we het wel een beetje pakken)
VC *helemaal*
B *deel*
23. (EU) Soms niet
24. (M) Nee...
25. (M) Nou kijk, (ehm...)
26. een paar kinderen gaat ewoon een beetje me plagen.
(een paar kinderen gaan me gewoon een beetje plagen)
27. (M) Nee.
28. (M) Nee.
29. (EU, O) (Alleen eh..) Alleen (eh) spelletjes... mij
(Alleen spelletjes volgens mij)
B *deel*

T1-meting Kind 2

Type omissies

30. (EU, O) (Ehm...) Emmer en schep.
(met een emmer en schep)
 B *deel*
31. (EU) (Hmm,) ja ook.
32. (O) Een beetje zo één, een vierkande
(Het is een beetje zo één, een vierkante)
 O *helemaal*
 W *helemaal*
33. (M) (Hm) Nee
34. (M) Ja,
35. (EU) wel thuis
(thuis wel)
36. Oma is een keertje bij me geweest
(Oma is een keertje bij me geweest)
37. (EU) (Ehm...) Samen (iets.. ehm) ergens heen
38. Dan gin ik naar oma toe slapen op donderdag
(Toen ging ik bij oma slapen op donderdag)
39. (O) Op donderdag... mocht ik slapen
(Op donderdag mocht ik blijven slapen)
 W *deel*
40. Een paar kinderen moesen wel naar school
(Een paar kinderen moesten wel naar school)
41. En heel veel kinderen uit me klas (ehm ehm ehm) was ook op donnerdag vrij
(En heel veel kinderen uit mijn klas waren ook op donderdag vrij)
42. (O) (Ehm...) iesse doen met (eh) daarna zo (eh) ding
(Ik ging daarna iets doen met zo'n ding)
 O *helemaal*
 W *deel*
43. (O) Moet je (zo) helemaal zó, (zo helemaal zó,) helemaal vér
(Die moet je helemaal zó gooien, heel ver)
 VC *helemaal*
 W *deel*
44. (O) Dat was heel erg moeilijk, klein beetje
(Dat was heel erg moeilijk, een klein beetje)
 VC *deel*
45. (M) Ja.
46. (O) Bij oma is ook helemaal mooie strand
(Bij oma is ook een heel mooi strand)
 O *deel*
47. (O) Is hier dichtbij
(Dat is hier dichtbij)
 O *helemaal*
48. (M) Ja!
49. (O) Gewoon dichtbij (eh) oma
(Dat is gewoon dichtbij oma)
 O *helemaal*
 W *helemaal*
50. (O) Helemaal hier (eh) lope
(Je kunt helemaal hier heen lopen)
 O *helemaal*
 W *deel*
 B *deel*
51. (M) Ja.
52. Dichtbij e Donalds
(Dichtbij McDonald's)
53. Da's ook dichtbij hier.
(Dat is ook hier dichtbij)

T1-meting Kind 2

Type omissies

54. (O) Moest je eerst onder een tunnel
(Dan moet je eerst onder een tunnel door)
 B *helemaal*
 B *deel*
55. en dan helemaal rechtdoor
56. en dan weer zo
57. (O) en dan ga je beetje naar de mark
(en dan ga je een beetje naar de markt)
 B *deel*
58. (O) (en dan eh...) en dan ga weer beetje zo bol
(en dan ga je weer een beetje over zo'n hobbel)
 O *helemaal*,
 B *deel*
 B *deel*
59. (O) en dan dr nog één...
(en dan komt er nog één...)
 W *helemaal*
60. en dan ben je naar oma.
(en dan ben je bij oma.)
61. (M) Nee.
62. (M) Nou kijk,
63. oma het ook zo vogeltjes
(oma heeft ook zulke vogeltjes).
64. (O) En wij heb parkietje
(En wij hebben een parkietje)
 VC *deel*
65. (AEU) Parkiet
66. (EU) (Ehm) Een beetje zo allemaal vogels
(een beetje allemaal verschillende vogels)
67. (AEU) Vogels
68. (O) Ik heb eentje zo zachte vogel gehouden
(Ik heb één zo'n zachte vogel vast gehouden)
 W *deel*
69. (M) Ja,
70. (EU) een piepekleine.
(een piepekleine)
71. (M) Ja.
72. (O) Of een meisje of een jongen.
(Het is of een meisje of een jongen.)
 O *helemaal*
 W *helemaal*
73. (M) Ja
74. (EU) Geel en ranje
(Geel en oranje)
75. (O) En een groene, beetje...
(En er was een groene, een beetje...)
 W *helemaal*
 B *deel*
76. (O) een blauwe, een beetje annere kleur
(een blauwe en één met een beetje een andere kleur)
 O *deel*
77. Eén hok staat buiten
78. (Ehm...) Daar zit ook vogeltjes in
(Daar zitten ook vogeltjes in)
79. Dan mag ik alkijk van oma ijs pakken, alleen
(Dan mag ik altijd van oma alleen ijs pakken)

T1-meting Kind 2

Type omissies

80. (M) Nee,
 81. (EU) alleen een schuur
 82. Dan mag ik een Plop-ijsje
 83. als zo (ehm dan eh) rijen (met...) met (eh..) slagroom
(of zo één met mandarijn met slagroom)
VC deel
84. (O) Met slagroom beetje erin, zo onder
(Met een beetje slagroom erin en er zo onder).
VC deel
85. En die is harskik lekker
(En die is hartstikke lekker)
86. (O) En die had ik (eh...) ook bij thuis gegeten... (ikke)
(En die had ik ook bij mij thuis gegeten)
B deel
87. (M) Ja.
 88. Nou,
 89. (ehm eh) (wij) (hm) wij gaan altijd naar oma (oma) Visser (altijd) toe.
 90. Dan gaan we altijd dingetjes (eh) doen, zwemmen
 91. (O) Dan komt paar site bij ons
(Dan komen er een paar bij ons op visite)
O deel
W deel
92. Dan kom Ursula en Michael
(Dan komen Ursula en Michael)
93. (O) Woont ook een beetje (beetje) helemaal daar achter
(Die wonen ook een beetje helemaal daar achter)
O helemaal
94. (M) Ja.
 95. (En kom ehm oma Panhuizen, ouwe oma Panhuizen, schien is)
 Schien (is) kom (oma Pan)ouwe oma Panhuis op visie.
(Misschien komt ouwe oma Panhuizen op televisie)
96. (AEU) vandaag
 97. #xx# Op een (eh..)
 98. (O) Misschien zijn hun (eh) videoband kwijt van oma
(Misschien zijn ze de videoband kwijt van oma)
VC deel
99. (EU) Bij ons
 100. Weet ik niet

W helemaal:	W deel:	W totaal:
5	7	12
O helemaal:	O deel:	O totaal:
9	3	12
B helemaal:	B deel:	B totaal:
1	16	17
VC helemaal:	VC deel:	VC totaal:
2	5	7

T2-meting Kind 1

Reconstructie

Nou, zet em maar terug dan

Alles klopt

<tilt het speelgoed op en zet het terug>

Ja,
het gaat goed

Het gaat prima!

Ga maar weer zitten.

Ja, goed zo!

<ziet boek in kast staan, staat op en pakt die>

<leest de titel op:>

Tellenboek

Ja,

leuk,

tellenboek!

Da vin ik (ben ik) wel leuk

[dat vind ik wel leuk]

Ow, vertel daar maar eens over dan!

<leest op:>

Telboek

Eén kaas

Twee strikjes

Drie appels

(Drie) Vier lepels

Vijf konijntjes

Zes

Zijn er dat zes?

[zijn dat er zes]

Ja, één twee drie vier vijf zes

Zes sokken

Zes truien

Zijn het er zes?

Zeven

Zijn het zeven truien?

Nee,

zeven knopjes

Acht veren

Negen vogels

Tien ramen

Elf kuikentjes

Elf van (de vlieger van het...) de vliegertjes van
het vli... **#xx#**

En dat was het weer

Zijn het er elf?

Elf, nee twaalf

Twaalf...

Hoe heet dit?

Ehm.. hoe zouden we dit noemen?

Even denken hoor.

*Ja, ik zou gewoon zeggen: strikjes van een
vlieger*

Strikjes van een vlieger

Ja toch?

<kijkt al weer naar het boekje>

Ik vond leuk, nijntje

[ik vond het leuk, nijntje]

T2-meting Kind 1

Reconstructie

Hé Dennis.

In de Julianatoren, hebben ze daar ook zo'n trampoline waar je op kan springen?

Ja

Ben je daar op geweest?

Twee!

Twee?

Ja,

twee

<leest de titel van een boek, dat hij ziet staan:>

Bloemenboek

Staat mooie bloemen

[daar staan mooie bloemen in]

<gaat door op het vorige gespreksonderwerp>

Ben je daar nog op geweest?

Nee, niet

Ja,

één keertje,

maar dan.. (met die..) met de... **#xx#**

maar dat was ook met zonder

[maar dat was ook zonder... #xx#]

En weet je wat,

(eh ik) (ik) (ik weet) ik iets heel engs gedaan

[ik heb iets heel engs gedaan]

Wat dan?

Kom maar eens ff hier, want ik kan je niet zo goed horen. Vertel het maar effe hier op de stoel. Maar wat had jij voor engs gedaan?

Nou (nou),

hadden we soort een knopje

[we hadden een soort knopje]

en dan ga je op z'n kop

Dat is (superge..) supergevaarlijk, echt!

[dat is echt supergevaarlijk]

<lacht>

Was gevaarlijk

Moest je op een knopje drukken en dan ging je op de kop?!

Ja

en dan (een soort...) een soort ding

[en dan had je een soort ding]

en dan ga je zo brrr <maakt geluid> (ga je)

(over..) op je kop

[en dan ga je zó op je kop]

Weet je wel,

dat... **#xx#**

Durfde jij daar in?

Ja

Over z'n kop?

Ja

Dat is wel heel erg eng zeg!

<let niet meer op, leest voor uit een boekje:>

"Mama konijn maakt het eten klaar. Wat eet jij mam?"

Gaan we hier zitten lezen?

Ja

T2-meting Kind 1

Reconstructie

Maar ik wil zo graag verhalen horen over de Julianatoren!

<leest weer wat op en spelt een woord>
Maar was wel leuk!
[**maar het was wel leuk**]

*Ja, dat hoor ik!
Met wie ben je de hele dag geweest?
Was dat met de hele groep of ging je lekker
een beetje met vriendjes rondkijken?*

Hmm.. hele groep
[**met de hele groep**]

Met de hele groep

Tuurlijk
[**Natuurlijk**]

*Ja, natuurlijk.
Dus je bent over de kop geweest en je bent in
auto's geweest.*

Ja

*En er was een trampoline...
En is er dan ook een toren?*

Ja,
(maar dan) maar ik (ik) durf niet te vertellen
[**maar ik durf dat niet te vertellen**]
Dat (dat) doe ik niet.
Hij is écht gevaarlijk

Wat?

Nou...

Wat durf je niet te vertellen?

Omdat één muis, die klom met een touw naar
boven
[**Omdat één muis naar boven klom met een
touw**]
en die zag lekker kaas
[**en die zag lekker kaas**]

Hij zag een kaas?

Ja
en daar was bovenop toren
[**en die was daar bovenop de toren**]
En ik was (ik was) wel een beetje.. #xx#

Hij zag een kaas en hij ging naar boven

Ja,
maar was geen echte
[**maar het was geen echte**]

Ow, maar dat vond je dus gevaarlijk!

Ja

*Maar d'r was dus wel een toren, want het heet
'Julianatoren'*

Ja

Dus dan moet er wel een toren zijn natuurlijk

Ja

Maar die was er wel, maar daar kon jij niet in

Nee

Alleen de muis?

Ja

T2-meting Kind 1

Reconstructie

En dan morgen je laatste schooldag..

Ja, spannend!

Weet je al welke juffrouw je krijgt?

Hou je dezelfde?

Ow.. Vind je dat leuk?

Hoe heette jullie juf ook al weer?

Jullie hebben er 3 hè?

Gaan die allemaal mee naar groep 4?

Ja...

Hé, maar gaat Frank weg dus?

Waarom?

Omdat ie dan beter kan leren...

Op een andere school of gaat ie naar een andere groep?

Oh, hij blijft dus wel op school!

Oooow.. maar als je dan buiten gaat spelen...

Ja? Ga je 'm aan iedereen laten zien?

En naar groep vier

Dezelfde

Ja

Ja

<leest weer wat op>

(De) alle juffrouws

[alle juffrouwen]

Maar ik weet niet hoe ze echt... **#xx#**

Ja

(Eh) ja...

Nee,

eentje gaat weg,

dat is Frank

<zoekt Frank op het zelfgemaakte blaadje>

Ja

en daar staat 'a'

Maar ik wil niet varkens,

[maar ik wil niet varkens schrijven]

ik wil Frank schrijven

Ik vond zielig voor Frank

[ik vond het zielig voor Frank]

Ja

Omdat ie dan beter kan l... **#xx#**

(eh) weet ik niet

Andere groep,

[naar een andere groep]

geloof ik

... dan zie je 'm

(En dan ga ik) (dan gaan we) (gaan we nu) als ik

nu weer naar buiten,

[als ik nu weer naar buiten ga]

ga deze meenemen

[ga ik deze meenemen]

Nee hoor,

(ga ik) (ga even kijken waar) gaan we mijn

vrienden even opspeuren

[dan gaan we mijn vrienden even

opspeuren]

T2-meting Kind 1

Reconstructie

Oh ja, dan kan je meteen even kijken of je iedereen nou hebt.

Nee, nee

*Ennuh, deze meneer?
Moet die er ook nog bij op?*

Ja,
die heb ik al opgeschrijf: Dennis
[die heb ik al opgeschreven: Dennis]

Ja, daar heb je gelijk in... Ennuh...

Ernie!
<wijst naar afbeelding op zijn t-shirt>

Ernie, moet die er ook bij op?

Nee,
die is niet in mijn klas
[die zit niet in mijn klas]

*Nou, als je dit t-shirt aan hebt, dan zit Ernie ook in de klas.
Ja toch?*

Ja

Eigenlijk wel ja... Dan kan ie er eigenlijk wel bij op.

Ja, maar...

*<ik val Dennis in de rede>
dat klopt niet helemaal, nee*

Als ik nog een keer (een) iets ander trek,
[als ik nog een keer iets anders aantrek]
denk ik: huh?

*Ja... van Bob de Bouwer ofzo...
Of heb je die niet?*

Nee

*Die heb je niet
En van Bert?
Heb je ook een t-shirt van Bert?*

Ja

Ja?

Ja

Echt waar?

Ja,
maar van een (ehm ehm) ... **#xx#**

T2-meting Kind 1

Percentage omissies

Nr.: Soort: Uiting:		Totaal aantal woorden: (geuite woorden + omissies) Aantal omissies:	
1.		Alles klopt	2
2.	(M)	Ja,	1
3.		het gaat goed	3
4.	(M)	Ja,	1
5.		leuk	1
6.		Da vin ik (ben ik) wel leuk [dat vind ik wel leuk]	5
7.		zijn er dat zes? [zijn dat er zes]	4
8.	(EU)	Zeven	1
9.	(M)	Nee,	1
10.	(EU)	zeven knopjes	2
11.	#xx#	Elf (van de vlieger van het...) de vliegtjes van het vli...	8 1
12.		En dat was het weer	5
13.	(EU)	Elf, nee twaalf	3
14.		Hoe heet dit?	3
15.	(O)	Ik vond leuk, nijntje [ik vond <u>het</u> leuk, nijntje]	5 1
16.	(M)	Ja	1
17.	(EU)	Twee!	1
18.	(M)	Ja,	1
19.	(EU)	twee	1
20.	(O)	Staat mooie bloemen [<u>daar</u> staan mooie bloemen <u>in</u>]	4 1
21.	(M)	Nee,	1
22.	(EU)	niet	1
23.	(M)	Ja,	1
24.	(EU)	één keertje,	2
25.	#xx#	maar dan.. (met die..) met de...	5 1
26.	#xx#	maar dat was ook met zonder ... [maar dat was ook zonder #xx#]	7 1
27.		En weet je wat,	4
28.	(O)	(eh ik) (ik) (ik weet) ik iets heel engs gedaan [ik <u>heb</u> iets heel engs gedaan]	6 1
29.	(M)	Nou (nou),	1
30.		hadden we soort een knopje [we hadden een soort knopje]	5
31.		en dan ga je op z'n kop	7
32.		Dat is (super ge..) supergevaarlijk, echt! [dat is echt supergevaarlijk]	4
33.	(M)	Ja	1
34.	(O)	en dan (een soort...) een soort ding [en dan <u>had</u> je een soort ding]	7 2
35.		en dan ga je zo brrr <geluid> (ga je) (over..) op je kop [en dan ga je <u>zó</u> op je kop]	8
36.		Weet je wel,	3
37.	#xx#	dat...	2 1
38.	(M)	Ja	1
39.	(M)	Ja	1
40.	(M)	Ja	1
41.	(O)	Maar was wel leuk! [maar <u>het</u> was wel leuk]	5 1

T2-meting Kind 1
Percentage omissies

42. (EU,O)	hele groep [<u>met de</u> hele groep]	4	2
43. (EU)	Tuurlijk [Natuurlijk]	1	
44. (M)	Ja	1	
45. (M)	Ja,	1	
46. (O)	(maar dan) maar ik (ik) durf niet te vertellen [maar ik durf <u>dat</u> niet te vertellen]	7	1
47.	Dat (dat) doe ik niet.	4	
48.	Hij is écht gevaarlijk	4	
49. (M)	Nou...	1	
50.	Omdat één muis, die klom met een touw naar boven [Omdat één muis naar boven klom met een touw]	9	
51.	en die zag lekker kaas [en die zag lekker kaas]	5	
52. (M)	Ja	1	
53. (O)	en daar was bovenop toren [en <u>die</u> was daar bovenop <u>de</u> toren]	7	2
54. #xx#	En ik was (ik was) wel een beetje..	7	1
55. (M)	Ja,	1	
56. (O)	maar was geen echte [maar <u>het</u> was geen echte]	5	1
57. (M)	Ja	1	
58. (M)	Ja	1	
59. (M)	Ja	1	
60. (M)	Nee	1	
61. (M)	Ja	1	
62. (EU)	En naar groep vier	4	
63. (EU)	Dezelfde	1	
64. (M)	Ja	1	
65. (M)	Ja	1	
66.	(De) alle juffrouws [alle juffrouwen]	2	
67. #xx#	Maar ik weet niet hoe ze echt...	8	1
68. (M)	Ja	1	
69. (M)	(Eh) ja...	1	
70. (M)	Nee,	1	
71.	eentje gaat weg,	3	
72.	dat is Frank	3	
73. (M)	Ja	1	
74.	en daar staat 'a'	4	
75. (O)	Maar ik wil niet varkens, [maar ik wil niet varkens <u>schrijven</u>]	6	1
76.	ik wil Frank schrijven	4	
77. (O)	Ik vond zielig voor Frank [ik vond <u>het</u> zielig voor Frank]	6	1
78. (M)	Ja	1	
79. #xx#	Omdat ie dan beter kan l...	6	1
80.	(eh) weet ik niet	3	
81. (EU,O)	Andere groep, [<u>naar een</u> andere groep]	4	2
82.	geloof ik	2	
83. (O)	(En dan ga ik) (dan gaan we) (gaan we nu) als ik nu weer naar buiten, [als ik nu weer naar buiten <u>ga</u>]	7	1

T2-meting Kind 1
Percentage omissies

84. (O)	ga deze meenemen	4	
	[ga <u>ik</u> deze meenemen]		1
85. (M)	Nee hoor,	2	
86. (O)	(ga ik) (ga even kijken waar) gaan we mijn vrienden even opspeuren	7	
	[dan gaan we mijn vrienden even opspeuren]		1
87. (M)	Nee, nee	2	
88. (M)	Ja,	1	
89.	die heb ik al opgeschrijf: Dennis	6	
	[die heb ik al opgeschreven: Dennis]		
90. (M)	Ernie!	1	
91. (M)	Nee,	1	
92.	die is niet in mijn klas	6	
	[die zit niet in mijn klas]		
93. (M)	Ja	1	
94. (O)	Als ik nog een keer (een) iets ander trek,	9	
	[als ik nog een keer iets anders <u>aantrek</u>]		1
95.	denk ik: huh?	3	
96. (M)	Nee	1	
97. (M)	Ja	1	
98. (M)	Ja	1	
99. (M)	Ja	1	
100. #xx#	maar van een (ehm ehm) ...	4	1

Totaal aantal woorden: 310

Aantal omissies: 28

Percentage omissies: 9,0%

T2-meting Kind 1

Type omissies

Nr.: Soort: Uiting:

1. Alles klopt
2. **(M)** Ja,
3. het gaat goed
4. **(M)** Ja,
5. leuk
6. Da vin ik (ben ik) wel leuk
[dat vind ik wel leuk]
7. Zijn er dat zes?
[zijn dat er zes]
8. **(EU)** Zeven
9. **(M)** Nee,
10. **(EU)** zeven knopjes
11. **#xx#** Elf van (de vlieger van het...) de vliegtjes van het vli...
12. En dat was het weer
13. **(EU)** Elf, nee twaalf
14. Hoe heet dit?
15. **(O)** Ik vond leuk, nijntje
[ik vond het leuk, nijntje]
VC *helemaal*
16. **(M)** Ja
17. **(EU)** Twee!
18. **(M)** Ja,
19. **(EU)** twee
20. **(O)** Staat mooie bloemen
[daar staan mooie bloemen in]
B *helemaal*
21. **(M)** Nee,
22. **(EU)** niet
23. **(M)** Ja,
24. **(EU)** één keertje,
25. **#xx#** maar dan.. (met die..) met de...
26. **#xx#** maar dat was ook met zonder ...
[maar dat was ook zonder #xx#]
27. En weet je wat,
28. **(O)** (eh ik) (ik) (ik weet) ik iets heel engs gedaan
[ik heb iets heel engs gedaan]
W *deel*
29. **(M)** Nou (nou),
30. hadden we soort een knopje
[we hadden een soort knopje]
31. en dan ga je op z'n kop
32. Dat is (super ge..) supergevaarlijk, echt!
[dat is echt supergevaarlijk]
33. **(M)** Ja
34. **(O)** en dan (een soort...) een soort ding
[en dan had je een soort ding]
W, O *helemaal*
35. en dan ga je zo brrr (ga je) (over..) op je kop
[en dan ga je zó op je kop]
36. Weet je wel,
37. **#xx#** dat...
38. **(M)** Ja
39. **(M)** Ja
40. **(M)** Ja

T2-meting Kind 1

Type omissies

41. (O) Maar was wel leuk!
[maar het was wel leuk]
O *helemaal*
42. (EU, O) (Hmm..) hele groep
[met de hele groep]
B *deel*
43. (EU) Tuurlijk
[Natuurlijk]
44. (M) Ja
45. (M) Ja,
46. (O) (maar dan) maar ik (ik) durf niet te vertellen
[maar ik durf dat niet te vertellen]
VC *helemaal*
47. Dat (dat) doe ik niet.
48. Hij is écht gevaarlijk
49. (M) Nou...
50. Omdat één muis, die klom met een touw naar boven
[Omdat één muis naar boven klom met een touw]
51. en die zag lekker kaas
[en die zag lekker kaas]
52. (M) Ja
53. (O) en daar was bovenop toren
[en die was daar bovenop de toren]
O *helemaal*
B *deel*
54. #xx# En ik was (ik was) wel een beetje..
55. (M) Ja,
56. (O) maar was geen echte
[maar het was geen echte]
O *helemaal*
57. (M) Ja
58. (M) Ja
59. (M) Ja
60. (M) Nee
61. (M) Ja
62. (EU) En naar groep vier
63. (EU) Dezelfde
64. (M) Ja
65. (M) Ja
66. (De) alle juffrouws
[alle juffrouwen]
67. #xx# Maar ik weet niet hoe ze echt...
68. (M) Ja
69. (M) (Eh) ja...
70. (M) Nee,
71. eentje gaat weg,
72. dat is Frank
73. (M) Ja
74. en daar staat 'a'
75. (O) Maar ik wil niet varkens,
[maar ik wil niet varkens schrijven]
W *deel*
76. ik wil Frank schrijven
77. (O) Ik vond zielig voor Frank
[ik vond het zielig voor Frank]
VC *helemaal*

T2-meting Kind 1

Type omissies

78. (M) Ja
79. #xx# Omdat ie dan beter kan l...
80. (eh) weet ik niet
81. (EU, O) Andere groep,
[naar een andere groep]
B deel
82. geloof ik
83. (O) (En dan ga ik) (dan gaan we) (gaan we nu) als ik nu weer naar buiten,
[als ik nu weer naar buiten ga]
W helemaal
84. (O) ga deze meenemen
[ga ik deze meenemen]
O helemaal
85. (M) Nee hoor,
86. (O) (ga ik) (ga even kijken waar) gaan we mijn vrienden even opspeuren
[dan gaan we mijn vrienden even opspeuren]
B helemaal
87. (M) Nee, nee
88. (M) Ja,
89. die heb ik al opgeschrijf: Dennis
[die heb ik al opgeschreven: Dennis]
90. (M) Ernie!
91. (M) Nee,
92. die is niet in mijn klas
[die zit niet in mijn klas]
93. (M) Ja
94. (O) Als ik nog een keer (een) iets ander trek,
[als ik nog een keer iets anders aan trek]
W deel
95. denk ik: huh?
96. (M) Nee
97. (M) Ja
98. (M) Ja
99. (M) Ja,
100. #xx# maar van een (ehm ehm) ...

W helemaal:	W deel:	W totaal:
2	3	5
O helemaal:	O deel:	O totaal:
5	0	5
B helemaal:	B deel:	B totaal:
2	3	5
VC helemaal:	VC deel:	VC totaal:
3	0	3

T2-meting Kind 2

Reconstructie

	Eentje kan in de andere ballenbak. (Eentje kon in de andere ballenbak) Nee, was (eh...) vier. (<u>het</u> waren <u>er</u> vier) Vier ballenbakken.
<i>En hadden ze ook glijbanen enzo?</i>	
<i>Een wipwap?</i>	Jaaa! Wipwap? Die had (ehm) we wel. (Die hadden we wel) In zo heel groot esteel. (<u>Dat was</u> in zo'n heel groot kasteel) Ook zo heel ouwetis auto's. (<u>Er waren</u> ook zulke heel ouderwetse auto's) Heel ouwe auto's.
<i>Zat dat er ook allemaal bij?</i>	Kon je zelf rijden. (<u>Daar</u> kon je zelf <u>mee</u> rijden)
<i>Gaaf!</i>	Vroeger, ik ben daar twee keer heen geweest met Linda. (Ik ben daar vroeger twee keer heen geweest met Linda) Die (hè,) ging ewoon op gras staan. (Die ging gewoon op <u>het</u> gras staan) Op gras. (Op <u>het</u> gras)
<i>Met de auto op het gras?</i>	En die kont nie meer rijden. (En die kon niet meer rijden) En kreeg we nog e ijsje. (En <u>toen</u> kregen we nog een ijsje)
<i>En gingen jullie nou met de hele school of alleen met de kleuters?</i>	Niet met grote kinderen. (Niet met <u>de</u> grote kinderen) Heel grote achtbaan. (<u>Er was een</u> hele grote achtbaan) Die was kapot.
<i>Ah, balen!!</i>	En wel treintje. (En <u>er was</u> wel <u>een</u> treintje) Ik mocht met Mike en met (eh) ikke. (Ik mocht met Mike en met mezelf.)
<i>Mike is wel jouw grote vriend, of niet?</i>	Mike is ziek. Schiens hebt ie wel iets keerds geëten. (Misschien heeft ie wel iets verkeerds gegeten)

T2-meting Kind 2

Reconstructie

Die Mike! Is ie al lang ziek?

Nee, leen vandaag!

(Nee, alleen vandaag!)

Nou, (eh,) ikke zei tegen Kevin:

(ik zei tegen Kevin)

"Kevin, waar is Mike?"

"Mike is ziek."

"Oh, ga'k even naar me juffrouw."

(Oh, dan ga ik even naar mijn juffrouw)

Wat ging je toen bij de juffrouw doen?

"Juf, Mike is ziek."

Ging je huilen?

Nee.

Ik weet al waar Mike woont.

In Leerdam.

Ja? Jij bent wel eens bij hem geweest, toch?

Hoe weet je dat?

Op zijn verjaardag! Heb je een keer verteld.

Oh ja,

bij kinderboerderij.

(bij de kinderboerderij)

Ja,

ging we ook toe.

(daar gingen we ook naar toe)

Ging we toe.

(Daar gingen we naar toe)

Durf jij ook de geiten te aaïen?

En eten te geven?

Jahaa!

Ik mocht wel in e hek.

(Ik mocht wel binnen het hek)

Mocht jij erin?

Toen moet ik heel gauw weg.

(Toen moest ik heel gauw weg)

Toen ging we verder brood.

(Toen gingen we verder met brood geven)

En pony's

(En ook aan de pony's)

Moet heel gauw.

(Dat moet heel gauw)

(Zo) pony's pak je woon zo, hop, (ewoon).

(Pony's pak je gewoon zo, hop)

Wat moet je dan doen?

Toen ging we woon (eh) weer (eh) eten

(Toen gingen we gewoon weer eten)

Maar bij de pony's, wat moest je dan doen?

(Brood even.) Brood (ee-)geven.

Toen ging ik woon op grond gooien.

(Toen ging ik het gewoon op de grond gooien)

Ik vond dat een klein beetje eng.

< stapt over op ander onderwerp >

Ik moet een keertje wennen.

En Marco en Mike en Brian gaat op grote plein.

(En Marco en Mike en Brian gaan op het grote plein)

T2-meting Kind 2

Reconstructie

Jij niet?

Alleen op ukkiepukkiekleine plein.
(Ik mag alleen op het ukkiepukkiekleine plein)

Jij gaat toch naar groep drie?

Ik ga volgende keer met Jordy en ikke en Anne.
Niet met (eh) **#xx#**
Woon met andere bril.
(Gewoon met die andere bril)
< doelt op één van de twee Annes >

Gaan die anderen naar groep 4?

Die gaat bij met die krulletjes.
(Die gaan bij die juf met die krulletjes)
Dianne gaat deze (deze) dag bij ons, alleen.
(Alleen Elianne gaat deze dag bij ons weg)
We heppen heel mooie kadootje.
(We hebben een heel mooi kadootje)
Die mag ikke geven.
(Die mag ik geven)

Heb je iets gekocht of iets gemaakt?

Iets maak.
(Iets gemaakt)
Heb ik met juf Rhodé gedaan.
(Dat heb ik met juf Rhodé gedaan)
Gisteren.

Gisteren?

Ja,
ik was gisteren bij juf Rhodé.

En heb je toen een kadootje gemaakt?

Ja,
van Ejanne.
(Ja, voor Elianne)
Heel mooie water.
(Het is heel mooi water)
Ik heb ook een nieuw armbandje thuis.
Mee naar school genomen.
(Die heb ik mee naar school genomen)
Stiekem.

Een armbandje? Waar heb je die vandaan?

Van papa.
Papa heb zelf heel mooi, heel grote blad met spelletjes.
(Papa heeft zelf een heel mooi, heel groot blad met spelletjes)
Staat papa de werk.
(Dat staat op papa zijn werk)
Heel veel zo, meer nog één
<gebaart hoe het spel eruit ziet en werkt>
Zo...
is tie al klaar.
(dan is het al klaar)

T2-meting Kind 2

Reconstructie

Moet je daar doorheen met een balletje ofzo?

Nee,
gewoon met een jon.
(gewoon met een pion)
Ga je woon zo lopen.
(Dan ga je gewoon zo lopen)
Ga je woon dosteen.
**(Dan ga je gewoon gooien met de
dobbelsteen)**
Heb je 3 of 6 of 5.
(Dan heb je 3 of 6 of 5)
Ik heb twee keer 5.
Twee.. twee...
<Ziet dat Anja op haar horloge kijkt>
Wat doe je?

Op mijn horloge kijken

Waarom dee je zó?
(Waarom deed je zó?)

Even zien hoe laat het was.

Was ook met een bloemetje.
(Dat was ook met een bloemetje)
Ik heb ook een kimi.
(Ik heb ook een bikini)

Een bikini? Wow.

Ja.
Die heb mijn papa gemaakt.
(Die heeft mijn papa gemaakt)

Gemaakt? Kan jouw papa dat maken?

Gewoon kopen!
(Die kan je gewoon kopen)
Papa.
Hier achter (stond eh) lig (ehm) **#xx#**
(Bij de on,) Bij de zwembroek ook.
(Bij de zwembroek zit dat ook)
Moet je (zelf maken, nee,) zelf lussen.
(Dat moet je zelf lussen)
Woon (eh) vastklopen.
(Gewoon vastknopen)
Moet nog vandaag passen.
(Ik moet hem vandaag nog passen)

Wat voor bikini is het? Hoe ziet ie eruit?

Woon allemaal kleurtjes.
(Gewoon met allemaal kleurtjes)
Van de regenboog.

Leuk!

*Maar het is eigenlijk nog geen
lekker weer om te zwemmen in een bikini.*

Hallooo,
wel binnen!!!
(je kunt wel binnen zwemmen!!)
Ik ga volgende keer weer met Jordy naar de
andere zwembad.
**(Ik ga volgende keer weer met Jordy naar het
andere zwembad)**

T2-meting Kind 2

Reconstructie

Welke dag heb jij zwemles?

Ukkiepukkieszwembad ook.
(Ook in het ukkiepukkieszwembad)
Van baby's beetje.
(Dat is een beetje voor baby's)

Heb jij je diploma nog niet gehaald?

Op maandag!!
Met de bus gaan we dan.

Het is best moeilijk, hè, om te zwemmen?

Ploma?
(Diploma?)
Nee....
Alleen Brian en me zus.
(Alleen Brian en mijn zus)
Me zus kan het heel erg goed.
(Mijn zus kan het heel erg goed)

Ja, ik ging (bijna) schiens naar bijna als (eh)
groep Mike zit.
**(Ik ging misschien bijna naar dezelfde groep
als waar Mike zit)**
(Maandag,) dinsdag, dan hebben we feestje.
(Dinsdag hebben we een feestje)
Bijna!

T2-meting Kind 2

Percentage omissies

Nr.: Soort: Uiting:		Totaal aantal woorden: (geuite woorden + omissies)	Aantal omissies:
1.	Eentje kan in de andere ballenbak. (Eentje kon in de andere ballenbak)	6	
2. (M)	Nee,	1	
3. (O)	was (eh...) vier. (<u>er</u> waren <u>er</u> vier)	4	2
4. (AEU)	Vier ballenbakken.	2	
5. (M)	Jaaa!	1	
6.	Die had (ehm) we wel. (Die hadden we wel)	4	
7. (O)	In zo heel groot esteel. (Die <u>was</u> in zo'n heel groot kasteel)	7	2
8. (O)	Ook zo heel ouwetis auto's. (<u>Er waren</u> ook zulke heel ouderwetse auto's)	7	2
9. (AEU)	Heel ouwe auto's	3	
10. (O)	Kon je zelf rijden. (<u>Daar</u> kon je zelf <u>mee</u> rijden)	5	1
11.	Vroeger, ik ben daar twee keer heen geweest met Linda. (Ik ben daar vroeger twee keer heen geweest met Linda)	10	
12. (O)	Die (hè,) ging ewoon op gras staan. (Die ging gewoon op <u>het</u> gras staan)	7	1
13.	En die kont nie meer rijden. (En die kon niet meer rijden)	6	
14. (O)	En kreeg we nog e ijsje. (En <u>toen</u> kregen we nog een ijsje)	7	1
15. (EU,O)	Niet met grote kinderen. (Niet met <u>de</u> grote kinderen)	5	1
16. (O)	Heel grote achtbaan. (<u>Er was een</u> hele grote achtbaan)	6	3
17. (AEU)	Die was kapot.	3	
18. (O)	En wel treintje. (En <u>er was wel een</u> treintje)	6	3
19.	Ik mocht met Mike en met (eh) ikke. (Ik mocht met Mike en met mezelf.)	7	
20.	Mike is ziek.	3	
21.	Schiens hebt ie wel iets keerds geëten. (Misschien heeft ie wel iets verkeerds gegeten)	7	
22.	Ik weet al waar Mike woont.	6	
23. (EU)	In Leerdam.	2	
24.	Hoe weet je dat?	4	
25. (M)	Oh ja,	2	
26. (EU,O)	bij kinderboerderij. (bij <u>de</u> kinderboerderij)	3	1
27. (M)	Ja,	1	
28. (O)	ging we ook toe. (<u>daar</u> gingen we ook <u>naar</u> toe)	6	2
29. (M)	Jahaa!	1	
30.	Ik mocht wel in e hek. (Ik mocht wel in het hek)	6	
31.	Toen moet ik heel gauw weg. (Toen moest ik heel gauw weg)	6	
32. (O)	Toen ging we verder brood. (Toen gingen we verder met brood geven)	7	2

T2-meting Kind 2
Percentage omissies

33. (O)	En pony's. (En ook aan de pony's)	5	3
34. (O)	Moet heel gauw (Dat moet heel gauw)	4	1
35.	(Zo) Pony's pak je woon zo, hop, (ewoon). (Pony's pak je gewoon zo, hop)	4	
36.	Toen ging we woon (eh) weer (eh) eten (Toen gingen we gewoon weer eten)	6	
37. (EU)	(Brood even.) Brood (ee-)geven.	2	
38. (O)	Toen ging ik woon op grond gooien. (Toen ging ik het gewoon op de grond gooien)	9	2
39.	Ik vond dat een klein beetje eng.	7	
40.	Ik moet een keertje wennen.	5	
41. (O)	En Marco en Mike en Brian gaat op grote plein. (En Marco en Mike en Brian gaan op het grote plein)	11	1
42. (O)	Alleen op ukkiepukkiekleine plein. (Ik mag alleen op het ukkiepukkiekleine plein)	7	3
43.	Ik ga volgende keer met Jordy en ikke en Anne.	10	
44. (#xx#)	Niet met (eh)...	3	1
45. (AEU,O)	Woon met andere bril. (Gewoon met die andere bril)	5	1
46. (O)	Die gaat bij met die krulletjes. (Die gaan bij die juf met die krulletjes)	8	2
47. (O)	Dianne gaat (deze) deze dag bij ons, alleen. (Elianne gaat deze dag alleen bij ons werken)	8	1
48. (O)	We heppen heel mooie kadootje. (We hebben een heel mooi kadootje)	6	1
49.	Die mag ikke geven. (Die mag ik geven)	4	
50. (EU)	Iets gemaakt. (Iets gemaakt)	2	
51. (O)	Heb ik met juf Rhodé gedaan. (Dat heb ik met juf Rhodé gedaan)	7	1
52. (AEU)	Gisteren.	1	
53. (M)	Ja,	1	
54.	ik was gisteren bij juf Rhodé.	6	
55. (M)	Ja,	1	
56. (EU)	van Ejanne. (voor Elianne)	2	
57. (O)	Heel mooie water. (Het is heel mooi water)	5	2
58.	Ik heb ook een nieuw armbandje thuis.	7	
59. (O)	Mee naar school genomen. (Die heb ik mee naar school genomen)	7	3
60. (AEU)	Stiekem.	1	
61. (EU)	Van papa.	2	
62. (O)	Papa heb zelf heel mooi, heel grote blad met spelletjes. (Papa heeft zelf een heel mooi, heel groot blad met spelletjes)	11	1
63. (O)	Staat papa de werk. (Dat staat op papa zijn werk)	6	2
64. (M)	Zo...	1	
65. (O)	is tie al klaar. (dan is het al klaar)	5	1
66. (M)	Nee,	1	

T2-meting Kind 2
Percentage omissies

67. (EU)	gewoon met een jon. (gewoon met een pion)	4	
68. (O)	Ga je woon zo lopen. (<u>Dan</u> ga je gewoon zo lopen)	6	1
69. (O)	Ga je woon dosteen. (<u>Dan</u> ga je gewoon <u>gooien</u> met <u>de</u> dobbelsteen)	8	4
70. (O)	Heb je 3 of 6 of 5. (<u>Dan</u> heb je 3 of 6 of 5)	8	1
71.	Ik heb twee keer 5.	5	
72.	Wat doe je?	3	
73.	Waarom dee je zó? (<u>Waarom</u> deed je zó?)	4	
74. (O)	Was ook met een bloemetje. (<u>Dat</u> was ook met een bloemetje)	6	1
75.	Ik heb ook een kimi. (Ik heb ook een bikini)	5	
76. (M)	Ja.	1	
77.	Die heb mijn papa gemaakt. (Die heeft mijn papa gemaakt)	5	
78. (O)	Gewoon kopen! (<u>Die kan je</u> gewoon kopen)	5	3
79. (AEU)	Papa.	1	
80. #xx#	Hier achter (stond eh) lig (ehm) #xx#	4	1
81. (O)	(Bij de on,) Bij de zwembroek ook. (<u>Bij de zwembroek zit dat</u> ook)	6	2
82. (O)	Moet je (zelf maken, nee,) zelf lussen. (<u>Dat moet je zelf lussen</u>)	5	1
83. (AEU)	Woon (eh) vastklopen. (Gewoon vastknopen)	2	
84. (O)	Moet nog vandaag passen. (Ik moet <u>hem</u> vandaag nog passen)	6	2
85. (EU,O)	Woon allemaal kleurtjes. (Gewoon <u>met</u> allemaal kleurtjes)	4	1
86. (AEU)	Van de regenboog.	3	
87. (M)	Hallooo,	1	
88. (O)	wel binnen!!! (<u>je kunt</u> wel binnen <u>zwemmen</u>!!)	5	3
89.	Ik ga volgende keer weer met Jordy naar de andere zwembad. (Ik ga volgende keer weer met Jordy naar het andere zwembad)	11	
90. (AEU)	Ukkiepukkieszwembad ook. (Ook <u>in het</u> ukkiepukkieszwembad)	4	2
91. (O)	Van baby's beetje. (<u>Dat is een</u> beetje voor baby's)	6	3
92. (EU)	Op maandag!!	2	
93.	Met de bus gaan we dan.	6	
94. (M)	Nee	1	
95. (EU)	Alleen Brian en me zus. (Alleen Brian en mijn zus)	5	
96.	Me zus kan het heel erg goed. (Mijn zus kan het heel erg goed)	7	
97. (M)	Ja,	1	
98. (O)	ik ging (bijna) schiens naar bijna als (eh) groep Mike zit. (ik ging misschien bijna naar <u>dezelfde</u> groep als <u>waar</u> Mike zit)	11	2

T2-meting Kind 2
Percentage omissies

99. (O)	(Maandag,) dinsdag, dan hebben we feestje. (Dinsdag hebben we <u>een</u> feestje)	5	1
100. (AEU)	Bijna!	1	

Totaal aantal woorden: 480
Aantal omissies: 76
Percentage omissies: 15,8 %

T2-meting Kind 2

Type omissies

Nr: Soort: Uiting:

1. Eentje kan in de andere ballenbak.
(Eentje kon in de andere ballenbak)
2. (M) Nee,
3. (O) was (eh...) vier.
(het waren er vier)
O helemaal
4. (AEU) Vier ballenbakken.
5. (M) Jaaa!
6. Die had (ehm) we wel.
(Die hadden we wel)
7. (O) In zo heel groot esteel.
(Die was in zo'n heel groot kasteel)
O, W helemaal
8. (O) Ook zo heel ouwetis auto's.
(Er waren ook zulke heel ouderwetse auto's)
B, W helemaal
9. (AEU) Heel ouwe auto's.
10. (O) Kon je zelf rijden.
(Daar kon je zelf mee rijden)
B helemaal
11. Vroeger, ik ben daar twee keer heen geweest met Linda.
(Ik ben daar vroeger twee keer heen geweest met Linda)
12. (O) Die (hè,) ging ewoon op gras staan.
(Die ging gewoon op het gras staan)
B deel
13. En die kont nie meer rijden.
(En die kon niet meer rijden)
14. (O) En kreeg we nog e ijsje.
(En toen kregen we nog een ijsje)
B helemaal
15. (EU, O) Niet met grote kinderen.
(Niet met de grote kinderen)
B deel
16. (O) Heel grote achtbaan.
(Er was een hele grote achtbaan)
B, W helemaal
O deel
17. (AEU) Die was kapot.
18. (O) En wel treintje.
(En er was wel een treintje)
B, W helemaal
O deel
19. Ik mocht met Mike en met (eh) ikke.
(Ik mocht met Mike en met mezelf.)
20. Mike is ziek.
21. Schiens hebt ie wel iets keerds geëten.
(Misschien heeft ie wel iets verkeerds gegeten)
22. Ik weet al waar Mike woont.
23. (EU) In Leerdam.
24. Hoe weet je dat?
25. (M) Oh ja,
26. (EU, O) bij kinderboerderij.
(bij de kinderboerderij)
B deel

T2-meting Kind 2

Type omissies

27. (M) Ja,
28. (O) ging we ook toe.
(daar gingen we ook naar toe)
B *deel*
29. (M) Jahaa!
30. Ik mocht wel in e hek.
(Ik mocht wel in het hek)
31. Toen moet ik heel gauw weg.
(Toen moest ik heel gauw weg)
32. (O) Toen ging we verder brood.
(Toen gingen we verder met brood geven)
Werkwoordelijke uitdrukking *deel*
33. (O) En pony's.
(En ook aan de pony's)
B *helemaal*
VC *deel*
34. (O) Moet heel gauw.
(Dat moet heel gauw)
O *helemaal*
35. (Zo) Pony's pak je woon zo, hop, (ewoon).
(Pony's pak je gewoon zo, hop)
36. Toen ging we woon (eh) weer (eh) eten
(Toen gingen we gewoon weer eten)
37. (EU) (Brood even.) Brood (ee-)geven.
38. (O) Toen ging ik woon op grond gooien.
(Toen ging ik het gewoon op de grond gooien)
VC *helemaal*
B *deel*
39. Ik vond dat een klein beetje eng.
40. Ik moet een keertje wennen.
41. (O) En Marco en Mike en Brian gaat op grote plein.
(En Marco en Mike en Brian gaan op het grote plein)
B *deel*
42. (O) Alleen op ukkiepukkiekleine plein.
(Ik mag alleen op het ukkiepukkiekleine plein)
O, W *helemaal*
B *deel*
43. Ik ga volgende keer met Jordy en ikke en Anne.
44. #xx# Niet met (eh)
45. (AEU, O) Woon met andere bril.
(Gewoon met die andere bril)
B *deel*
46. (O) Die gaat bij met die krulletjes.
(Die gaan bij die juf met die krulletjes)
B *deel*
47. (O) Dianne gaat deze (deze) dag bij ons, alleen.
(Alleen Elianne gaat deze dag bij ons weg)
W *deel*
48. (O) We heppen heel mooie kadootje.
(We hebben een heel mooi kadootje)
VC *deel*
49. Die mag ikke geven.
(Die mag ik geven)
50. (EU) iets gemaakt.
(iets gemaakt)

T2-meting Kind 2

Type omissies

51. (O) Heb ik met juf Rhodé gedaan.
(Dat heb ik met juf Rhodé gedaan)
 VC *helemaal*
52. (AEU) Gisteren.
53. (M) Ja,
54. ik was gisteren bij juf Rhodé.
55. (M) Ja,
56. (EU) van Ejanne.
(voor Elianne)
57. (O) Heel mooie water.
(Het is heel mooi water)
 O, W *helemaal*
58. Ik heb ook een nieuw armbandje thuis.
59. (O) Mee naar school genomen.
(Die heb ik mee naar school genomen)
 VC, W, O *helemaal*
60. (AEU) Stiekem.
61. (EU) Van papa.
62. (O) Papa heb zelf heel mooi, heel grote blad met spelletjes.
(Papa heeft zelf een heel mooi, heel groot blad met spelletjes)
 VC *deel*
63. (O) Staat papa de werk.
(Dat staat op papa zijn werk)
 O *helemaal*
 B *deel*
64. (M) Zo...
65. (O) is tie al klaar.
(dan is het al klaar)
 B *helemaal*
66. (M) Nee,
67. (EU) gewoon met een jon.
(gewoon met een pion)
68. (O) Ga je woon zo lopen.
(Dan ga je gewoon zo lopen)
 B *helemaal*
69. (O) Ga je woon dosteen.
(Dan ga je gewoon gooien met de dobbelsteen)
 B *helemaal*
 W, B *deel*
70. (O) Heb je 3 of 6 of 5.
(Dan heb je 3 of 6 of 5)
 B *helemaal*
71. Ik heb twee keer 5.
72. Wat doe je?
73. Waarom dee je zó?
(Waarom deed je zó?)
74. (O) Was ook met een bloemetje.
(Dat was ook met een bloemetje)
 O *helemaal*
75. Ik heb ook een kimi.
(Ik heb ook een bikini)
76. (M) Ja.
77. Die heb mijn papa gemaakt.
(Die heeft mijn papa gemaakt)

T2-meting Kind 2

Type omissies

78. (O) Gewoon kopen!
(Die kan je gewoon kopen)
VC, O *helemaal*
W *deel*
79. (AEU) Papa.
80. #xx# Hier achter (stond eh) lig (ehm)
81. (O) (Bij de on,) Bij de zwembroek ook.
(Bij de zwembroek zit dat ook)
W, O *helemaal*
82. (O) Moet je (zelf maken, nee,) zelf lussen.
(Dat moet je zelf lussen)
VC *helemaal*
83. (AEU) Woon (eh) vastklopen.
(Gewoon vastknopen)
84. (O) Moet nog vandaag passen.
(Ik moet hem vandaag nog passen)
O, VC *helemaal*
85. (EU, O) Woon allemaal kleurtjes.
(Gewoon met allemaal kleurtjes)
B *deel*
86. (AEU) Van de regenboog.
87. (M) Hallooo,
88. (O) wel binnen!!!
(je kunt wel binnen zwemmen!!)
O, W *helemaal*
89. Ik ga volgende keer weer met Jordy naar de andere zwembad.
(Ik ga volgende keer weer met Jordy naar het andere zwembad)
90. (AEU) Ukkiepukkieszwembad ook.
(Ook in het ukkiepukkieszwembad)
B *deel*
91. (O) Van baby's beetje.
(Dat is een beetje voor baby's)
O, W *helemaal*
B *deel*
92. (EU) Op maandag!!
93. Met de bus gaan we dan.
94. (M) Nee
95. (EU) Alleen Brian en me zus.
(Alleen Brian en mijn zus)
96. Me zus kan het heel erg goed.
(Mijn zus kan het heel erg goed)
97. (M) Ja,
98. (O) ik ging (bijna) schiens naar bijna als (eh) groep Mike zit.
(ik ging misschien bijna naar dezelfde groep als waar Mike zit)
B *deel*
99. (O) (Maandag,) dinsdag dan hebben we feestje.
(dinsdag hebben we een feestje)
VC *deel*
100. (AEU) Bijna!

W helemaal:	W deel:	W totaal:
10	4	14
O helemaal:	O deel:	O totaal:
13	3	15
B helemaal:	B deel:	B totaal:
10	15	25
VC helemaal:	VC deel:	VC totaal:
6	4	10

Voorbeeld van een uitgewerkte behandelsessie

Sessie 11

Kind 1

Behandelaar: D.

Datum: 11-11-11

Tijd: 9.00-9.35

➤ Kind:

Oefening 1 (SV zinnen, stam + t; herh – 40x, B, IT, snel)

- Prestatie:
36 van de 40 zinnen gaan direct goed. De overige vier:
* (Aart werkt) “Aart doen, nee, Aart doet.” Nazeggen: ‘Aart werkt’ gaat goed.
* (Aart doet) “Aart doen”. Nazeggen gaat goed.
* (Aart geeft) “Aart geef, geef, gee, geef, gee.” / “Ja, da’s geeft ja.” KIND 1 verbetert zichzelf na de aanwijzing van de behandelaar: “Die is nog niet helemaal goed”.
* (Papa oefent) “Aart oefenen, nee, papa oefent.” Ook hier verbetert KIND 1 zichzelf op aanwijzing van de behandelaar dat het “nog niet helemaal goed is”.
- Algemeen:
KIND 1 krijgt bij binnenkomst de keuze om eerst nog even te vertellen of meteen te gaan werken. Hij kiest ervoor om meteen te beginnen.
KIND 1 heeft meteen door wat we gaan doen: “Met de ‘t’, hè?”
KIND 1 lijkt het leuk te vinden om weer met de tekeningen te kunnen werken: “Dat is weer lang geleden, hè, met de tekeningen?”
KIND 1 voegt vaak (± 45 van de 60 keer) een tweede zinnetje toe aan de gewenste uiting. Bijvoorbeeld: “Aart poept. Hij poept.” of “Papa loopt. Hij loopt.”

Oefening 2 (SV zinnen, stam – 40x, B, IT, snel)

- Prestatie:
Bij de eerste zeven zinnen moet KIND 1 moeite doen om de ‘t’ achterwege te laten. Hij geeft het goede antwoord, maar zegt er wel zachtjes de ‘t’ achteraan. Bij zin 8-16 zegt hij de ‘t’ niet meer, maar aan zijn mondstand is te zien dat hij hem eigenlijk nog wel wil zeggen. Dit is ook te horen, omdat hij zijn adem steeds laat ontsnappen.

Bij één zin verbetert KIND 1 zichzelf correct: “Ik zoe... zoekt...zoek”
Acht zinnetjes gaan niet goed:
* “Ik timmert... ik tim” Nazeggen: struikelt over de uitspraak. Incorrect.
* “Ik doen.. ik doet” Nazeggen: correct
* “Ik verft” Nazeggen: “Ik ve, vef, ve”. Incorrect.
* “Ik kijkt” Nazeggen: correct
* “Ik haalt” Nazeggen: correct
* “Ik koo” (koop) Nazeggen: correct
* “Ik maa” (maak) Nazeggen: correct
* “Ik oefent...oef” Nazeggen: correct

‘Ik verf’ en ‘ik timmer’ worden in de tweede ronde herhaald, weer incorrect, maar dan wél correct nagezegd.
- Algemeen:
De overstap van ‘stam + t’ (oef. 1) naar ‘stam’ (oef. 2) lijkt KIND 1 zwaar te vallen. Hij maakt relatief veel fouten bij deze oefening.
Na het volgende item herhaalt KIND 1 ‘haal’ nog eens, om het goed bij zichzelf in te prenten.

Voorbeeld van een uitgewerkte behandelsessie

Oefening 3 (SV zinnen, 3p MV ott – 40x, B, IT)

- Prestatie:
Bij de eerste items gebruikt KIND 1 af en toe (6 keer) de 3p ev ott, de rest van de items gaan goed. Als het tempo wordt opgevoerd, blijft hij goed presteren.
- Algemeen:
KIND 1 lijkt er plezier in te hebben om over meer mensen tegelijk (Tim en Cesar, mv) te 'vertellen'. Zijn oogjes beginnen te glimmen en zijn stem klinkt enthousiast.
KIND 1 weet inmiddels bij welke kaartjes het gevraagde woord bovenaan het kaartje is uitgeschreven (doen, staan, zien) en probeert dus expres niet naar het kaartje te kijken als 'staan' aan de beurt is.

Oefening 4 (ik + kan + infinitief; 'Ik ga op reis en neem mee'-spelletje – IT)

- Prestatie:
In het begin lijkt KIND 1 moeite te hebben met het onthouden van de genoemde werkwoorden. Het lukt niet om een serie van drie woorden te onthouden. Hij weet alleen nog het woord dat hij zelf zei. Daarom wordt visuele ondersteuning geboden. Nu gaat het veel beter: hij kan vijf woorden op een rij onthouden. Daarna raakt hij in de war; hij haalt de woorden door elkaar of weet ze niet meer.
- Algemeen:
De plaatjes geven KIND 1 veel steun bij het onthouden van de genoemde woorden.

➤ **Behandelaar:**

Technieken

Oef. 1: De aanwijzing "Die is nog niet helemaal goed" is in dit geval genoeg voor KIND 1. Hij verbetert zichzelf spontaan en vindt zelf de juiste vorm. Hierdoor kwam de behandelaar niet toe aan de officiële aanwijzing: "Die is nog niet helemaal goed. Het moet zijn:.....".

Oef. 3: Het gebeurt soms dat KIND 1 het werkwoord in eerste instantie fout vervoegt, maar het woord daarna wel goed nazegt. Het item kan dan echter nog niet als correct worden beschouwd. De behandelaar vraagt dan stevast of hij de hele zin nog eens na wil zeggen. Deze manier van corrigeren is in overeenstemming met de aanwijzingen in de handleiding.

Algemeen

Oef. 2: Voordat met de oefening wordt begonnen, geeft de behandelaar de volgende aanwijzing: "Let goed op, want bij 'ik' zeg je er geen 't' achteraan." KIND 1 begrijpt deze aanwijzing klaarblijkelijk niet, want hij reageert erop met: "Nee, want dan krijg je 'ikt'."

Oef. 3: Het is de bedoeling dat deze oefening in een hoog tempo wordt uitgevoerd. Hoe snel dat precies is, wordt niet beschreven. De eerste helft van de oefening leek echter wat te langzaam te gaan. In de tweede helft werd het tempo opgevoerd.

➤ **Behandelmethode / materiaal:**

Oef. 2: Halverwege de oefening is het ik-kaartje vervangen door het ik-poppetje.

Oef. 4: Als visuele ondersteuning bij deze oefening is ervoor gekozen de kaartjes uit het programma te gebruiken. Ze werden eerst samen met KIND 1 bekeken en benoemd en dan met de achterkant naar boven in een rij op de tafel gelegd.

Aanpassingen in de sessies (bewust andere uitvoering)

Kind 1

1*	Oef. 1	Materiaal –	Geen gebruik gemaakt van rode en gele doos <i>(niet beschikbaar en onpraktisch)</i>
	Oef. 2	Materiaal –	Zelfgemaakte tekeningen gebruikt i.p.v. foto's van personen <i>(niet van huis meegenomen door D.)</i>
	Oef. 2	Materiaal –	Geel randje rondom de tekeningen van de personen, want deze horen bij het gele karton <i>(werkwoord-kaartjes: rood randje hoort bij rode karton)</i>
2	-----	-----	-----
3	Oef. 3	Techniek –	Halverwege de oefening afgeweken van aanwijzingen in het programmaboek: gestopt met een zin zodra dit beter leek <i>(hevige frustratie D. bij vele herhalingen)</i>
4	Oef. 1	Techniek –	Aanvulzinnen: Bij foute respons: woord voorzeggen, dit na laten zeggen en dan nog eens de hele zin aanbieden en aan laten vullen <i>(niet beschreven in programmaboek, doel van oefening in stand houden)</i>
	Oef. 2	Minder items –	20 items i.p.v. 40 <i>(ging makkelijk)</i>
	Oef. 3	Techniek –	AVI boekje: - maximaal 3 x herhalen i.p.v. 5 x - 1x in stukjes, niet vaker - dan verder naar volgende zin, niet weer complete zin proberen <i>(hevige frustratie D. bij vele herhalingen)</i>
	Oef. 3	Minder items –	1 bladzijde i.p.v. 2 <i>(hevige frustratie D. bij vele herhalingen en tijdgebrek)</i>
	Oef. 4	Werkvorm –	Beide kaartjes (het/de) liggen constant op tafel, zelfst. naamw. wordt erachter gelegd, i.p.v. lidwoord steeds vóór zelfst. naamw. te leggen <i>(onpraktisch)</i>
	Oef. 4	Werkvorm –	Wij gaven aan of het 'de' of 'het' was <i>(niet beschreven in programmaboek, zelf keus gemaakt)</i>
	Oef. 4	Materiaal –	Geen rood stickertje op onzijdige zelfst. naamw.-kaartjes <i>(niet nuttig en kan maar met één kind worden gedaan)</i>
5	Oef. 1	Minder items –	20 items i.p.v. 40 <i>(ging makkelijk)</i>
	Oef. 2	Techniek –	Wél fout rekenen als 't' wordt weggelaten, als alleen 3p ev ott wordt gevraagd (stam+t) Niét fout rekenen als 't' wordt weggelaten, als er een ondw. vóór het werkwoord staat <i>(weglaten 't' is geen omissie, maar bij alleen '3p ev ott' kan er sowieso nooit een omissie zijn, dus wordt het in dat geval wel fout gerekend)</i>
	Oef. 3	Minder items –	1 bladzijde i.p.v. 2 <i>(hevige frustratie D. bij vele herhalingen en tijdgebrek)</i>
6	Oef. 3	Minder items –	1 bladzijde i.p.v. 3 <i>(hevige frustratie D. bij vele herhalingen en tijdgebrek)</i>
	Oef. 3	Werkvorm –	Vorgelezen tot waar we zijn gekomen <i>(tijd over, motivatie vergroten, nazeggen functioneel)</i>

* Indeling van links naar rechts:

Sessienummer, oefeningnummer waarin de aanpassing is gedaan, categorie waar de aanpassing onder valt, omschrijving van de aanpassing

Aanpassingen in de sessies (bewust andere uitvoering)

7	-----	-----
8	Oef. 4 Materiaal –	A4 papier gebruikt i.p.v. 2 witte kartonnen (onpraktisch)
9	Oef. 1 Materiaal –	Het woordje 'ik' op tekening 'Dennis' geschreven (verwarring voorkomen i.v.m. lezen)
	Oef. 4 Minder items –	6 items i.p.v. 20 (tijdgebrek en ging makkelijk)
11	Oef. 4 Werkvorm –	Bij spelletje 'Ik ga op reis en neem mee...' is er iedere keer een kaartje uit het programma bij gepakt: eerst bekeken en benoemd, daarna ondersteboven in een rij op tafel gelegd (te grote belasting van D. en het hele programma werkt met visualisatie)
	Oef. 4 Werkvorm –	Laten 'spieken' bij het spelletje: 'Ik ga op reis en neem mee...' (motivatie vergroten, nieuw spel: even laten oefenen)
12	-----	-----
13	Oef. 3 Werkvorm –	Vooraf 1 ^e bladzijde van het nieuwe AVI 2 boekje gelezen (motivatie vergroten, nazeggen meer functioneel maken)
14	Oef. 2 Werkvorm –	Kaartjes niet op stapeltje, maar 10 open op tafel voor het kind, 10 voor therapeut (spelelement vergroten)
	Oef. 3 Werkvorm –	Aantal vraagzinnen aangepast: bijv: Douche jij laat? → Douche jij lekker? Oefen jij gemakkelijk? → Oefen jij goed? (meer in overeenstemming met dagelijks taalgebruik en taalniveau D.)
	Oef. 4 Werkvorm –	Vanaf begin zelfde aanpak als bij sessie 11 (te grote belasting van D. en het hele programma werkt met visualisatie)
15	Oef. 2 Materiaal –	Tien logische reeks-kaartjes aangevuld met 10 actietekeningen uit het programma (veel werk om 20 geschikte en eenduidige kaartjes te vinden)

Aanpassingen in de sessies (bewust andere uitvoering)

Kind 1

1*	Oef. 1	Materiaal –	Geen gebruik gemaakt van rode en gele doos <i>(niet beschikbaar en onpraktisch)</i>
	Oef. 2	Materiaal –	Zelfgemaakte tekeningen gebruikt i.p.v. foto's van personen <i>(niet van huis meegenomen door D.)</i>
	Oef. 2	Materiaal –	Geel randje rondom de tekeningen van de personen, want deze horen bij het gele karton <i>(werkwoord-kaartjes: rood randje hoort bij rode karton)</i>
2	-----	-----	-----
3	Oef. 3	Techniek –	Halverwege de oefening afgeweken van aanwijzingen in het programmaboek: gestopt met een zin zodra dit beter leek <i>(hevige frustratie D. bij vele herhalingen)</i>
4	Oef. 1	Techniek –	Aanvulzinnen: Bij foute respons: woord voorzeggen, dit na laten zeggen en dan nog eens de hele zin aanbieden en aan laten vullen <i>(niet beschreven in programmaboek, doel van oefening in stand houden)</i>
	Oef. 2	Minder items –	20 items i.p.v. 40 <i>(ging makkelijk)</i>
	Oef. 3	Techniek –	AVI boekje: - maximaal 3 x herhalen i.p.v. 5 x - 1x in stukjes, niet vaker - dan verder naar volgende zin, niet weer complete zin proberen <i>(hevige frustratie D. bij vele herhalingen)</i>
	Oef. 3	Minder items –	1 bladzijde i.p.v. 2 <i>(hevige frustratie D. bij vele herhalingen en tijdgebrek)</i>
	Oef. 4	Werkvorm –	Beide kaartjes (het/de) liggen constant op tafel, zelfst. naamw. wordt erachter gelegd, i.p.v. lidwoord steeds vóór zelfst. naamw. te leggen <i>(onpraktisch)</i>
	Oef. 4	Werkvorm –	Wij gaven aan of het 'de' of 'het' was <i>(niet beschreven in programmaboek, zelf keus gemaakt)</i>
	Oef. 4	Materiaal –	Geen rood stickertje op onzijdige zelfst. naamw.-kaartjes <i>(niet nuttig en kan maar met één kind worden gedaan)</i>
5	Oef. 1	Minder items –	20 items i.p.v. 40 <i>(ging makkelijk)</i>
	Oef. 2	Techniek –	Wél fout rekenen als 't' wordt weggelaten, als alleen 3p ev ott wordt gevraagd (stam+t) Niét fout rekenen als 't' wordt weggelaten, als er een ondw. vóór het werkwoord staat <i>(weglaten 't' is geen omissie, maar bij alleen '3p ev ott' kan er sowieso nooit een omissie zijn, dus wordt het in dat geval wel fout gerekend)</i>
	Oef. 3	Minder items –	1 bladzijde i.p.v. 2 <i>(hevige frustratie D. bij vele herhalingen en tijdgebrek)</i>
6	Oef. 3	Minder items –	1 bladzijde i.p.v. 3 <i>(hevige frustratie D. bij vele herhalingen en tijdgebrek)</i>
	Oef. 3	Werkvorm –	Vorgelezen tot waar we zijn gekomen <i>(tijd over, motivatie vergroten, nazeggen functioneel)</i>

* Indeling van links naar rechts:

Sessienummer, oefeningnummer waarin de aanpassing is gedaan, categorie waar de aanpassing onder valt, omschrijving van de aanpassing

Aanpassingen in de sessies (bewust andere uitvoering)

7	-----	-----
8	Oef. 4 Materiaal –	A4 papier gebruikt i.p.v. 2 witte kartonnen (onpraktisch)
9	Oef. 1 Materiaal –	Het woordje 'ik' op tekening 'Dennis' geschreven (verwarring voorkomen i.v.m. lezen)
	Oef. 4 Minder items –	6 items i.p.v. 20 (tijdgebrek en ging makkelijk)
11	Oef. 4 Werkvorm –	Bij spelletje 'Ik ga op reis en neem mee...' is er iedere keer een kaartje uit het programma bij gepakt: eerst bekeken en benoemd, daarna ondersteboven in een rij op tafel gelegd (te grote belasting van D. en het hele programma werkt met visualisatie)
	Oef. 4 Werkvorm –	Laten 'spieken' bij het spelletje: 'Ik ga op reis en neem mee...' (motivatie vergroten, nieuw spel: even laten oefenen)
12	-----	-----
13	Oef. 3 Werkvorm –	Vooraf 1 ^e bladzijde van het nieuwe AVI 2 boekje gelezen (motivatie vergroten, nazeggen meer functioneel maken)
14	Oef. 2 Werkvorm –	Kaartjes niet op stapeltje, maar 10 open op tafel voor het kind, 10 voor therapeut (spelelement vergroten)
	Oef. 3 Werkvorm –	Aantal vraagzinnen aangepast: bijv: Douche jij laat? → Douche jij lekker? Oefen jij gemakkelijk? → Oefen jij goed? (meer in overeenstemming met dagelijks taalgebruik en taalniveau D.)
	Oef. 4 Werkvorm –	Vanaf begin zelfde aanpak als bij sessie 11 (te grote belasting van D. en het hele programma werkt met visualisatie)
15	Oef. 2 Materiaal –	Tien logische reeks-kaartjes aangevuld met 10 actietekeningen uit het programma (veel werk om 20 geschikte en eenduidige kaartjes te vinden)

Aanpassingen in de sessies (bewust andere uitvoering)

Kind 2

1*	Oef. 1	Materiaal –	Geen gebruik gemaakt van rode en gele doos <i>(niet beschikbaar en onpraktisch)</i>
	Oef. 2	Materiaal –	Zelfgemaakte tekeningen gebruikt i.p.v. foto's van personen <i>(niet van huis meegenomen door D.)</i>
	Oef. 2	Materiaal –	Geel randje rondom de tekeningen van de personen, want deze horen bij het gele karton <i>(werkwoord-kaartjes: rood randje hoort bij rode karton)</i>
2	Oef. 4	Werkvorm –	3p ev ott: Niet los aanbieden of van P. vragen, maar met een onderwerp ervoor → 'Papa loopt' i.p.v. 'Loopt' <i>(verwarring bij P: overgang van infinitief naar stam + t)</i>
3	Oef. 3	Techniek –	Halverwege de oefening afgeweken van aanwijzingen in het programmaboek: gestopt met een zin zodra dit beter leek <i>(frustratie en onzekerheid P. bij vele herhalingen)</i>
4	Oef. 1	Techniek –	Aanvulzinnen: Bij foute respons: woord voorzeggend, dit na laten zeggen en dan nog eens de hele zin aanbieden en aan laten vullen <i>(niet beschreven in programmaboek, doel van oefening in stand houden)</i>
	Oef. 3	Techniek –	AVI boekje: - maximaal 3 x herhalen i.p.v. 5 x - 1x in stukjes, niet vaker - dan verder naar volgende zin, niet weer complete zin proberen <i>(frustratie en onzekerheid P. bij vele herhalingen)</i>
	Oef. 3	Minder items –	1 bladzijde i.p.v. 2 <i>(onzekerheid P. bij vele herhalingen, tijdgebrek)</i>
	Oef. 4	Werkvorm –	Beide kaartjes (het/de) liggen constant op tafel, zelfst. naamw. wordt erachter gelegd, i.p.v. lidwoord steeds vóór zelfst. naamw. te leggen <i>(onpraktisch)</i>
	Oef. 4	Werkvorm –	Therapeut geeft aan of het een 'de'- of 'het'-woord is <i>(niet beschreven in programmaboek, zelf keus gemaakt)</i>
	Oef. 4	Materiaal –	Geen rood stickertje op onzijdige zelfst. naamw.-kaartjes <i>(niet nuttig en kan maar met één kind worden gedaan)</i>
5	Oef. 2	Techniek –	Wél fout rekenen als 't' wordt weggelaten, als alleen 3p ev ott wordt gevraagd (stam+t) Niét fout rekenen als 't' wordt weggelaten, als er een ondw. vóór het werkwoord staat <i>(weglaten 't' is geen omissie, maar bij alleen '3p ev ott' kan er sowieso nooit een omissie zijn, dus wordt het in dat geval wel fout gerekend)</i>
	Oef. 3	Minder items –	1 bladzijde i.p.v. 2 <i>(verwarring /onzekerheid bij vele herhalingen, tijdgebrek)</i>
	Oef. 3	Minder items –	1 bladzijde i.p.v. 3 <i>(onzekerheid P. bij vele herhalingen en tijdgebrek)</i>
	Oef. 3	Werkvorm –	Voorgelezen tot waar we zijn gekomen <i>(tijd over, motivatie vergroten, nazeggen functioneel)</i>
	Oef. 3	Techniek –	Eén zin hoefde maar twee keer te worden nagezegd <i>(frustratie P. en te hoog taalniveau)</i>

* Indeling van links naar rechts:

Sessienummer, oefeningnummer waarin de aanpassing is gedaan, categorie waar de aanpassing onder valt, omschrijving van de aanpassing

Aanpassingen in de sessies (bewust andere uitvoering)

8	Oef. 4	Materiaal –	A4 papier gebruikt i.p.v. 2 witte kartonnen <i>(onpraktisch)</i>
9	Oef. 1	Materiaal –	Het woordje 'ik' op tekening 'Pamela' geschreven <i>(visualiseren dat deze tekening voortaan 'ik' wordt genoemd)</i>
	Oef. 2	Minder items –	15 items i.p.v. 20 <i>(verliep moeizaam i.v.m. verveling)</i>
	Oef. 3	Techniek –	Juist of onjuist: - Zin (correct) uitbreiden: juist - Woord (correct) vervangen: juist
11	Oef. 4	Werkvorm –	Bij spelletje 'Ik ga op reis en neem mee...' is er iedere keer een kaartje uit het programma bij gepakt: eerst bekeken en benoemd, daarna ondersteboven in een rij op tafel gelegd <i>(te grote belasting van P, hele programma werkt met visualisatie)</i>
	Oef. 4	Werkvorm –	Laten 'spieken' bij het spelletje: 'Ik ga op reis en neem mee...' <i>(motivatie vergroten, nieuw spel: even laten oefenen)</i>
12	Oef. 1	Werkvorm –	Uitleg kaartje 'en' m.b.v. kartonnetjes en poppetjes <i>(bij eerdere oefeningen bleek P. baat te hebben bij expliciete uitleg vooraf, gecombineerd met visualisatie)</i>

Fouten in de sessies (onbewust andere uitvoering)

Kind 1

1 A	Oef.1,3	Techniek	Verkeerde structuur in het reageren op een incorrecte respons: - aanbieden en wachten op respons - geen antwoord: voorzeggen en meteen apart leggen - wel antwoord, maar niet correct: op andere manier uitlokken
2 A	Oef. 3 Oef. 1 Oef. 3	Materiaal Techniek Techniek	Infinitiefkaartjes gebruikt i.p.v. stam+t (3p ev ott) Twee keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen Vier keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen, daarna alsnog in 1 ^e ronde herhaald
3 A	Oef. 4	Techniek	Na beoordeling correct / incorrect, item niet voorgezegd, maar direct apart gelegd voor 2 ^e ronde
4 A	Oef. 2 Oef. 4 Oef. 1 Oef. 2	Materiaal Techniek Techniek Techniek	Kaartje 'gaan' (3p mv ott) gebruikt i.p.v. 'gaat' (3p ev ott) Zes keer aanwijzingen i.p.v. na laten zeggen. Twee keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen Twee keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen
5 A	Oef. 2	Techniek	Eén keer niet hele zin na laten zeggen, maar alleen het werkwoord
6 A	Oef. 2 Oef. 1 Oef. 2 Oef. 4	Techniek Techniek Materiaal Materiaal	Drie keer na een goede imitatie toch apart gelegd voor 2 ^e ronde Eén keer B niet goed toegepast → in 1 ^e ronde al drie keer laten nazeggen Witte karton onder actietekeningen i.p.v. in oef. 4 onder bijv.nw. Zelf kaartjes gemaakt voor de kleuren <i>(we konden ze niet vinden in de doosjes van het programma)</i>
7 A	Oef. 2	Techniek	Drie keer na een goede imitatie toch apart gelegd voor 2 ^e ronde
8 A	Oef. 3	Minder items	10 items i.p.v. 20 <i>(in de materialenlijst werden maar 10 kaartjes genoemd)</i>
9 D	Oef. 1	Techniek	Negen keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen, daarna 4 keer alsnog na laten zeggen
11 D	Oef. 2	Techniek	In 2 ^e ronde wordt geen IT gebruikt, maar weer gevraagd om na te zeggen
12 D	Oef. 2 Oef. 3 Oef. 1 Oef. 3	Aanbieden Werkvorm Meer items Minder items	Onduidelijk uitleg van 1p ev ott Eerste deel van de oefening te langzaam uitgevoerd 46 items i.p.v. 20 <i>(alle actietekeningen gebruikt i.p.v. selectie)</i> 7 items i.p.v. 20 <i>(tijdgebrek)</i>
13 D	Oef. 4	Techniek	Eén keer na een correcte respons toch na laten zeggen
14 D	Oef. 2 Oef. 3	Techniek Techniek	Twee keer aanwijzingen i.p.v. na laten zeggen Eén keer B niet goed toegepast → 2 x na laten zeggen, uitleg gegeven en daarna nog eens zelf laten proberen Eén item herhaald in 2 ^e ronde, terwijl 90% goed score reeds was bereikt
15 D	Oef. 3 Oef. 4	Techniek Werkvorm	Vijf keer aanwijzingen i.p.v. na laten zeggen Eén item twee keer na laten zeggen Eén keer wel voorgezegd, maar niet na laten zeggen D. en therapeut verzinnen om de beurt een uiting

* Indeling van links naar rechts:
Sessienummer, behandelaar, oefeningnummer(s) waarin de fout voorkwam, categorie waar de fout onder valt, omschrijving van de fout

Fouten in de sessies (onbewust andere uitvoering)

Kind 2

1* D	Oef. 1,3	Techniek*	Nog geen structuur in reageren op incorrecte respons - aanbieden, wachten op respons - geen antwoord: voorzeggen en meteen apart leggen - wel antwoord: maar niet correct: op andere manier uitlokken
	Oef. 3	Materiaal	Infinitiefkaartjes gebruikt i.p.v. stam+t (3p ev ott)
2 D	Oef. 3	Techniek	Twee keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen
3 A	Oef. 1,2	Techniek	Na beoordeling correct / incorrect, item niet voorgezegd, maar direct apart gelegd voor 2 ^e ronde
	Oef. 2	Materiaal	Kaartje 'gaan' (3p mv ott) gebruikt i.p.v. 'gaat' (3p ev ott)
4 D	Oef. 4	Techniek	Eén keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen
5 D	Oef. 1	Techniek	Eén item vaker dan het maximale aantal van drie keer herhaald
6 D	Oef. 2	Materiaal	Witte karton onder actietekeningen i.p.v. in oef. 4 onder bijv.nw.
	Oef. 4	Materiaal	Zelf kaartjes gemaakt voor de kleuren <i>(konden de kleurenkaartjes niet vinden in programmadoos)</i>
7 A	Oef. 4	Aanbieden	Aanbieden van de uiting op onjuiste wijze: → 'Dit is dik' i.p.v. 'Dik'
	Oef. 4	Techniek	Drie keer wel voorgezegd, maar niet na laten zeggen
8 A	Oef. 1	Techniek	Eén keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen
	Oef. 2	Techniek	Eén keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen
		Techniek	Eén item naar 2 ^e ronde, terwijl het wel correct was nagezegd
	Oef. 3	Minder items	10 items i.p.v. 20 <i>(in de materialenlijst werden maar 10 kaartjes genoemd)</i>
	Oef. 4	Techniek	Vier keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen
9 A	Oef. 2	Techniek	Eén keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen
		Techniek	Eén keer wel voorgezegd, maar niet na laten zeggen
	Oef. 3	Aanbieden	Geen uitleg van tevoren, stond wel beschreven
	Oef. 3	Techniek	Eén keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen
	Oef. 4	Minder items	7 items i.p.v. 20 <i>(tijdgebrek)</i>
	Oef. 4	Techniek	Vier keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen
11 A	Oef. 1	Techniek	Drie keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen
	Oef. 2	Techniek	Eén keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen
		Techniek	Eén keer wel voorgezegd, maar niet na laten zeggen
	Oef. 3	Aanbieden	Vier keer alleen werkwoordsvorm voorgezegd, i.p.v. samen met het onderwerp in een complete uiting → 'heeft' i.p.v. 'hij heeft'
		Techniek	Eén keer niet hele zin na laten zeggen, maar alleen het werkwoord
12 A	Oef. 1	Meer items	46 items i.p.v. 20 <i>(alle actietekeningen gebruikt i.p.v. selectie)</i>
	Oef. 1	Techniek	Vier keer omissie van 'en' goedgekeurd
		Techniek	Twee keer aanwijzing i.p.v. na laten zeggen
		Aanbieden	Eén keer alleen juiste woordvorm voorgezegd, i.p.v. samen met het onderwerp in een complete uiting
	Oef. 2	Techniek	Vijf keer wel voorgezegd, maar niet na laten zeggen
	Oef. 3	Minder items	10 items i.p.v. 20 <i>(tijdgebrek)</i>

* Indeling van links naar rechts:

Sessienummer, behandelaar, oefeningnummer(s) waarin de fout voorkwam, categorie waar de fout onder valt, omschrijving van de fout

Uitwerking reacties van de proefpersonen

Sessies 1-12

Kind 1

Verveling

<i>Uitingsvorm</i>	<i>Soort oefening</i>	<i>Sessie nummer</i>
- kletst veel tussendoor; afleiding van de oefening	kaartjes (ww)	1
- zegt 'dat ie iets anders wil doen, met die kaartjes ofzo'	nazeggen	3
- weet 'opeens' nog een verhaal als we willen beginnen	voor aanvang	7
- lijkt verveeld als onderzoeker kaartjes moet uitzoeken	aanvulzinnen	8
- leunt op handen, kijkt om zich heen, gaapt en vraagt hoeveel we er nog moeten	kaartjes (ww)	12
- vraagt 2x 'hoeveel het er nog zijn'	kaartjes (ww)	12

Plezier

<i>Uitingsvorm</i>	<i>Soort oefening</i>	<i>Sessie nummer</i>
- lijkt tekeningen maken van personen leuk te vinden	persoonskaartjes maken	1
- neemt initiatief om te beginnen; lijkt het leuk te vinden	aanvulzinnen	2
- lijkt de poppetjes leuk te vinden; wil extra spel-element	kaartjes + poppetjes	2
- snapt hoe oefening werkt en verbetert ons met plezier	kaartjes + poppetjes	2
- kaartjes benoemen lijkt hij leuk te vinden	aanvulzinnen	3
- enthousiast over aanvulzinnen; bedenkt er zelf één	aanvulzinnen	4
- doorziet de structuur van de oefeningen; vindt dat leuk	algemeen	4
- bedenkt zelf namen voor personen op de kaartjes	actiekaarten	6
- lijkt de nieuwe woorden (+ de mooie tekeningetjes) leuk te vinden	kaartjes (bijk.nw.)	7
- heeft zin om met de zelfgemaakte kaartjes te werken	kaartjes + poppetjes	8
- geeft aan 'dat die leuk is'; doelt daarbij vooral op de mooie kaartjes	kaartjes (znw)	8
- geeft aan 'dat de aanvulzinnen leuk waren'	aanvulzinnen	8
- ogen glimmen, enthousiasme in zijn stem tijdens vertellen over de personen m.b.v. kaartjes	kaartjes (ww)	11
- is blij dat er weer gewerkt wordt met de tekeningen; 'was alweer een poosje geleden'	tekeningen personen	11
- lijkt het leuk te vinden; denkt goed na, maakt grapjes	spontane zinnen	14

Frustratie

<i>Uitingsvorm</i>	<i>Soort oefening</i>	<i>Sessie nummer</i>
- zegt 'dat ie het een stom spel vindt'	nazeggen	3
- kreunt en zucht	nazeggen	4
- mimiek, houding en zuchten tonen frustratie	nazeggen	5
- oefening gaat niet goed; kreunt herhaaldelijk	nazeggen	6
- herhaalt woord 5x, omdat hij weet dat het fout was	kaartjes (ww)	7
- oefening lukt niet; lijkt gefrustreerd	nazeggen	7
- verdedigt waarom hij zei wat hij zei; smoesjes	kaartjes (ww)	9
- vluchtgedrag; maakt grapjes na fouten	kaartjes (ww)	9
- lijkt onzeker; turen, fronsen, zuchten	kaartjes (ww)	12

Uitwerking reacties van de proefpersonen

Sessies 1-12

Kind 2

Verveling

<i>Uitingsvorm</i>	<i>Soort oefening</i>	<i>Sessie nummer</i>
- lijkt snel afgeleid; kijkt rond, kletst tussendoor, friemelt aan het materiaal	aanvulzinnen	3
- lijkt het saai te vinden	nazeggen	3
- zegt 'dat ze het lang vindt duren'	nazeggen	3
- lijkt uitvluchten te zoeken (afleiding)	nazeggen	3
- lijkt het zat te zijn; zegt 'dat ze terug wil naar de klas'	kaartjes (ww)	3
- materiaal en werkvormen lijken te gaan vervelen; zoekt afleiding en raakt snel afgeleid	kaartjes (ww)	3
- rommelt met poppetjes; lijkt afleiding te zoeken	poppetjes + kaartjes (ww)	7
- vraagt 'hoeveel we er nog moeten doen?'	kaartjes (ww)	7
- telt terug hoeveel ze er nog moet: 'nog twee'	kaartjes (ww)	7
- zegt: 'alweer?'	kaartjes (ww)	7
- onrustig gedrag; draaien op stoel, schuiven met kaartjes, verhaaltjes vertellen ter afleiding	kaartjes (ww)	8
- lijkt afleiding te zoeken; begint te klieren	aanvulzinnen	8
- begint te kletsen over irrelevante onderwerpen rond de plaatjes; lijkt afleiding te zoeken	kaartjes (ww)	8
- lijkt smoesjes te zoeken om niks te hoeven doen: 'is wel een beetje moeilijk'	kaartjes (znw)	8
- zegt: 'dan zijn we klaar'	kaartjes (znw)	8
- zegt: 'en dat is dan de laatste'	kaartjes (znw)	8
- zegt: 'dat is de allerlaatste'	kaartjes (znw)	8
- zoekt afleiding; vertelt midden in de oefening opeens een verhaaltje	kaartjes (znw)	8
- onrustig gedrag; kaartjes verschuiven, geen antwoord geven, alleen 'nee' antwoorden op vragen	kaartjes (znw)	8
- onrustig gedrag; bladeren, rommelen, wiebelen	spontane zin (J&J)	9
- zegt: 'die wil ik niet'	spontane zin (J&J)	9
- zegt: 'en nou de laatste'	spontane zin (J&J)	9
- zegt: 'nu zijn we echt bijna klaar'	kaartjes (ww)	9
- vraagt na 1 zin van de oefening om te stoppen	kaartjes (ww)	9

Plezier

<i>Uitingsvorm</i>	<i>Soort oefening</i>	<i>Sessie nummer</i>
- enthousiast vertellen, wanneer er zelf personen verzonnen mogen worden voor de persoonskaartjes	persoonskaartjes maken	1
- lijkt aanvulzinnen leuk te vinden; geeft succeservaring	aanvulzinnen	2
- lijkt het afmaken van zinnen leuk te vinden	aanvulzinnen	3
- lijkt het leuk te vinden; kletst vrijuit en lijkt op haar gemak te zijn	aanvulzinnen	4
- antwoord bevestigend op vraag of de sessie leuk was	algemeen	6
- aanvulzinnen lijken haar interesse te hebben	aanvulzinnen	8
- lacht bij goede benoeming van een item	kaartjes (ww)	9

Frustratie

<i>Uitingsvorm</i>	<i>Soort oefening</i>	<i>Sessie nummer</i>
- lijkt het moeilijk te vinden	nazeggen	3
- kreunt, zucht en twijfelt; lijkt gedemotiveerd en onzeker	nazeggen	3
- lijkt zich bewust van fouten; raakt verward en onzeker	kaartjes (ww)	5
- lijkt het nazeggen niet altijd te begrijpen; lijkt verward	nazeggen	5
- zegt: 'die is echt moeilijk'	nazeggen	6
- zegt: 'alleen deze bladzijde'	nazeggen	6
- zegt: 'echt moeilijk'	nazeggen	7
- zegt: 'die is moeilijk'	spontane zin (J&J)	9
- moppert tijdens de oefening	spontane zin (J&J)	9
- zegt: 'en nou gaan we stoppen, dit is moeilijk'	kaartjes (ww)	9

Uitwerking oefening
‘zinnen maken met behulp van kaartjes’

Kind 1

Oefening	Spontaan		1 ^e ronde		2 ^e ronde	
	zinnen goed (t.o.v. totaal)	% goed	zinnen goed (t.o.v. totaal)	% goed	zinnen goed (t.o.v. totaal)	% goed
Zinnen maken van 2 woorden						
1.3	17 (20)	85%	20 (20)	100%	-	-
2.3	15 (20)	75%	20 (20)	100%	-	-
4.2	18 (20)	90%	-	-	-	-
7.1	37 (40)	93%	-	-	-	-
8.1	27 (30)	90%	-	-	-	-
9.1	16 (20)	80%	19 (20)	95%		
11.1	36 (40)	90%	-	-	-	-
11.2	32 (40)	80%	38 (40)	95%	-	-
Zinnen maken van 3 woorden						
3.2	20 (20)	100%	-	-	-	-
8.3	19 (20)	95%	-	-	-	-
9.3	58 (60)	97%	-	-	-	-
9.4	6 (6)	100%	-	-	-	-
13.1	20 (20)	100%	-	-	-	-
Zinnen maken van 4 woorden						
5.1	20 (20)	100%	-	-	-	-
11.3	34 (40)	85%	40 (40)	100%	-	-
12.2	30 (30)	100%	-	-	-	-
14.2	39 (40)	98%	-	-	-	-
15.4	29 (30)	97%	-	-	-	-
Zinnen maken van 5 woorden						
12.3	4 (7)	57%	6 (7)	86%	7 (7)	100%
13.4	30 (30)	100%	-	-	-	-
15.1	30 (30)	100%	-	-	-	-

* Bij een 90% goed score mag gestopt worden. Er wordt dan niet doorgegaan met een (volgende) ronde.

De genoemde percentages zijn afgerond op hele getallen.

De foute zinnen bevatten niet alleen omissies, maar ook andere fouten (bijv. 'opa fiets' is wel fout, al wordt het niet gerekend als een omissie van een woord)

Uitwerking oefening 'zinnen maken met behulp van kaartjes'

Kind 2

Oefening	Spontaan		1 ^e ronde		2 ^e ronde	
	goede zinnen (t.o.v. totaal)	% goed	goede zinnen (t.o.v. totaal)	% goed	goede zinnen (t.o.v. totaal)	% goed
Zinnen maken van 2 woorden						
1.3	14 (20)	70%	16 (20)	80%	19 / 20	95%
2.3	18 (20)	90%	-	-	-	-
2.4*	5 (10)	50%	10 (10)	100%	-	-
3.4*	8 (10)	80%	10 (10)	100%	-	-
4.2	37 (40)	93%	-	-	-	-
5.2*	7 (10)	70%	10 (10)	100%	-	-
7.1	38 (40)	95%	-	-	-	-
7.2*	6 (10)	60%	10 (10)	100%	-	-
8.1	24 (30)	80%	30 (30)	100%	-	-
9.1	15 (20)	75%	20 (20)	100%	-	-
11.1	30 (40)	75%	40 (40)	100%	-	-
11.2	34 (40)	85%	39 (40)	98%	-	-
Zinnen maken van 3 woorden						
3.2	16 (20)	80	16 (20)	80%	20 (20)	100%
8.3	8 (10)	80	10 (10)	100%	-	-
9.3	56 (60)	93	-	-	-	-
9.4	6 (7)	86	7 (7)	100%	-	-
Zinnen maken van 4 woorden						
5.1	35 (40)	88	38 (40)	95%	-	-
11.3	33 (40)	83	38 (40)	95%	-	-
12.2	26 (30)	87	29 (30)	97%	-	-
Zinnen maken van 5 woorden						
12.3	9 (10)	90	-	-	-	-

* Bij een 90% goed score mag gestopt worden. Er wordt dan niet doorgegaan met een (volgende) ronde.

De genoemde percentages zijn afgerond op hele getallen.

De foute zinnen bevatten niet alleen omissies, maar ook andere fouten (bijv. 'opa fiets' is wel fout, al wordt het niet gerekend als een omissie van een woord)

N.B.:

Oef. 2.4 , oef. 3.4, oef. 5.2 en oef. 7.2 zijn bij kind 1 niet opgenomen onder de zinnen met twee woorden. Dit omdat bij hem de kaartjes volgens de handleiding zijn aangeleerd (alléén stam+'t'), terwijl bij kind 2 een onderwerp werd toegevoegd (zij had namelijk erg veel moeite met alleen een werkwoord). Bij kind 2 werden de items van bovengenoemde oefeningen dus tweewoordzinnen en dus dienden deze wel in de tabel opgenomen te worden.