KAT-BLAD

Nº 108 MAART 2016

REDACTIONEEL

‘ Nein, I mean, no.’
‘That’s ok, I want to learn Dutch!’

De gemoederen op de UvA zijn nog niet helemaal gesust: een jaar na de Maagdenhuisbezetting staat nu de verhuizing van het Bungehuis voor de deur. Hij is weliswaar drie maanden uitgesteld, maar helaas zullen de studenten en medewerkers er toch op 1 april afscheid van moeten nemen. Naast deze verandering, bestaat er nog de vraag of opleidingen in het vervolg ook in het Engels aangeboden moeten worden. De meningen lopen uiteen: is het een verschraling van het onderwijs of hoort het bij een academische ontwikkeling?

Voor een opleiding als taalwetenschap is het moeilijk neutraal te blijven. Bij het vak Tweetaligheid leer je als student taalwetenschap, dat er een hoop mythes rond het (leren) spreken van twee talen bestaan. Tweetalige kinderen zouden later beginnen met praten dan monolinguale kinderen en een kleiner vocabulaire hebben. Ook zou het deze kinderen ‘anders’ maken dan andere, eentalige kinderen, dit terwijl meer dan de helft van de wereldbevolking meer dan één taal gebruikt. Soms is het onvermijdelijk om alle communicatie in je moedertaal te doen, en gelukkig maar! Als we allemaal ééntalig zouden zijn, zou deze editie van het KAT-blad lang niet zo gevuld zijn geweest.

Het spreken van een tweede, derde, vierde of misschien twaalfde taal, heeft veel voordelen, maar we kunnen ons natuurlijk het beste uitdrukken in onze moedertaal. Ondanks het gemak van een lingua franca, bestaat er, in het geval van de mogelijk Engelstalige opleidingen, de angst dat de beheersing van het Nederlands achteruit zal gaan.

Maar ook the incredible Dr. Pol, die al 46 jaar in Amerika woont, kon bij RTL Late Night nog grapjes maken in het Nederlands en dat vind ik één van de beste aanwijzingen voor tweetaligheid: zolang je grapjes kunt maken in je tweede taal (én je moedertaal), zit het wel snor.

Veel leesplezier!

Emma Kemp

colofon

Redactie: Emma Kemp | Ontwerp: Youri Nijboer | Drukwerk: Rijnja Repro

Het KAT-blad is het tijdschrift voor alle medewerkers en studenten (gebaren)taalwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam

Ook schrijven voor het KAT-blad? Mail naar katblad.uva@gmail.com

INHOUD

4 South African Sign Language
Anne Baker

6 Kennismaking met nieuwe PhD's
Vanja de Lint & Marloes Oomen over hun onderzoek

8 Kennismaking met nieuwe PhD's
Imme Lammerink & Merel van Witteloostuin over hun onderzoek

10 Valse vrienden: over de Duits-Nederlandse taalbarrière
Emma Kemp

11 Interview
met Barbara Pearson

13 De uniciteit van het Koptisch; een taal zonder woorden?

14 Samenvattingen van de afstudeerscripties

Teaching South African Sign Language

Anne Baker

The Stellenbosch University in Western Cape, South Africa, decided to incorporate sign linguistics into their program after many discussions between me and them over the last seven years. I was invited to help them with this process resulting in my appointment here as a Professor Extraordinary for Sign Linguistics. This means teaching courses for linguistics undergraduates but also professional courses and being here roughly two months in every year.

History of SASL

Little is known about the history of SASL and the Deaf community in South Africa. When deaf education started in the mid-nineteenth century, it was generally instigated by religious orders coming from Europe. Influences of Irish Sign Language and British Sign Language can thus be found in SASL, also a little from German Sign Language and American Sign Language. Education was organised also on racial grounds due to apartheid. The schools, however, were oral for a very long time, but amongst the deaf children outside of classes and amongst deaf adults, SASL started to florish.

South African Sign Language (SASL) has now been made a compulsory part of the curriculum in schools for the deaf here in South Africa, as a subject and as the teaching language, as of this year. This is primarily an educational decision, but the fiasco of interpreting at Nelson Mandela's funeral drew considerable attention to the situation of the deaf.

SASL and sign systems

There is certainly variation in the lexicon in SASL related to the schools of which there are 43 across the whole of South Africa. This is only now being researched in detail (van Niekerk and Ebersohn, 2015). It appears, for example, that there are four distinct signs for APPLE amongst the 19 schools studied using two different handshapes, two different movements and two different locations. The grammar does not appear to vary across the country but this has not been well researched.

South Africa has eleven spoken languages that are officially recognised. Zulu has the most speakers overall, but here in the Western Cape English, Afrikaans and Isi-khosa are the most common. The complicating factor for deaf children and the teachers is that the spoken language which is being taught alongside SASL is different in each school. It is also not necessarily the spoken language used at home. So when a sign system is used at school, the grammar of a spoken language is followed and signs are also used in those sentence structures. Thus sign systems can look very different across the country.

Deaf education using SASL

The educational change means that all teachers have to be trained to use SASL and to teach the language as a subject. Not an easy task. So last week I was teaching a group of 35 teachers from the Western Cape sign linguistics, that is, the linguistics of sign languages. We had sessions from 9 am to 4 pm every day. It was exhausting for everyone but the reactions were positive. The teachers also have different first languages. The course was taught in English, so for those with Afrikaans or isi-Xhosa as their home language this was an extra challenge. The whole course was interpreted for the deaf participants into SASL by two good interpreters.
This multilingualism is on a quite different scale from Europe,

Argumentstructuur in Nederlandse Gebarentaal

Vanja de Lint & Marloes Oomen

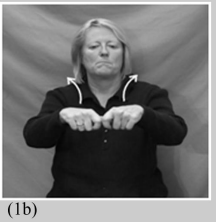
In februari 2015 is het NWO-gefinancierde project "Argumentstructuur in drie gebarentalen: typologische en theoretische aspecten" van start gegaan. Dit vierjarige project wordt gecoördineerd en begeleid door dr. Roland Pfau en prof. dr. Enoch Aboh. Het wordt uitgevoerd door dr. Vadim Kimmelman als postdoc en sinds september 2015 ook door Vanja de Lint en Marloes Oomen als promovendi.

Het project

Argumentstructuur codeert informatie over de argumenten van werkwoorden en hun syntactische en semantische eigenschappen. Een werkwoord zoals *breken*, bijvoorbeeld, kan twee argumenten selecteren, zoals in de transitieve zin *Hij breekt het raam*: *hij* doet het breken en is dus de Agens, *het raam* wordt gebroken en is dus de Patiëns. De Agens is ook het onderwerp van de zin, terwijl de Patiëns het lijdend voorwerp is. Echter, in een intransitieve zin, zoals *Het raam breekt* is de Patiëns het onderwerp. In de studie van argumentstructuur worden theorieën gevormd over welke aspecten van de argumentstructuur van een werkwoord in het lexicon zijn vastgelegd, en welke worden opgebouwd in de syntaxis. Is in ons lexicon gespecificeerd dat breken een Agens en een Patiëns selecteert, die gerealiseerd worden als onderwerp en lijdend voorwerp? Hoe zit het dan met de zogenaamde causatief-inchoatieve alternatie die de voorbeeldzinnen boven illustreren: wordt de ene zin in de syntaxis afgeleid van de andere?

Over argumentstructuur in gebarentalen is nog maar weinig bekend. Een van de doelen van het project is dan ook om een uitgebreide beschrijving te geven van werkwoorden en hun argumentstructuur in Russische (Vadim), Nederlandse (Vanja) en Duitse (Marloes) Gebarentaal. De descriptie wordt gebaseerd op data van zowel gebarentaalcorpora als nieuw te ontwikkelen elicitatietaken. Een ander doel is om te onderzoeken of lexicale of juist syntaktische theorieën beter in staat zijn de observaties te verklaren. Ten slotte zullen de talen met elkaar vergeleken worden, om een idee te krijgen van de mate waarin en de wijze waarop gebarentalen met elkaar verschillen op dit gebied.
De promovendi Vanja en Marloes stellen zich hieronder wat uitgebreider voor.

(1a)
entiteitsclassifier+BREKEN
"Het potlood breekt"



(1b)
hanteerclassifier+BREKEN
"Hij/zij breekt het potlood"

Argumentstructuur in Nederlandse Gebarentaal

Marloes:
“Tijdens een vak over Dovencultuur aan University College Utrecht, waar ik mijn Bachelor heb gehaald met een major in linguïstiek, raakte ik voor het eerst gefascineerd door gebarentalen. Het bracht me naar de UvA voor de research master Linguistics, waar ik me in bijna al mijn onderzoeksprojecten heb gericht op de grammaticale structuur van NGT, die ik tegelijkertijd aan het leren was.

Mijn master heb ik afgesloten met een scriptie over ‘psych-verbs’ in NGT. Dat zijn werkwoorden die een emotie aanduiden, zoals haten, adoreren, en irriteren. Het bijzondere aan deze werkwoorden is dat de Ervaarder, de belever van een emotie, soms het onderwerp (1a) en soms het lijdend voorwerp (1b) is, afhankelijk van het werkwoord. Het omgekeerde geldt voor het Thema, ofwel de bron of oorzaak van een emotie. In mijn onderzoek ben ik er echter achter gekomen dat de Ervaarder in NGT altijd het onderwerp is. De NGT-variant op (1b) heeft dus een Ervaarder als onderwerp. Het Thema wordt vaak weggelaten.

(1) a. Ik haat olijven.
b. Die opmerking verbaast me.

Ik verklaar dit door te beargumenteren dat de articulatie van ‘psych-verbs’ in NGT op of bij het lichaam een verwijzing is naar de metaforische locatie van een emotie (zoals HOUDEN-VAN dat bij het hart wordt gebaard). Het leidt ertoe dat het lichaam van de gebaarder als Ervaarder wordt geïnterpreteerd. Ik stel ook dat de Ervaarder om die reden als het meest prominente argument wordt gezien, wat tot gevolg heeft dat een nominale of pronominale Ervaarder als onderwerp wordt gerealiseerd.

Mijn promotieonderzoek richt zich niet op NGT, maar op Duitse Gebarentaal (DGS). Dat biedt weer nieuwe uitdagingen. Ik heb bijvoorbeeld al een tijdje in Hamburg mogen doorbrengen om DGS te leren. Aan het begin van het onderzoek liggen nog veel dingen open, maar ik ben zeker van plan om te onderzoeken of ‘psych-verbs’ in DGS dezelfde kenmerken hebben als die in NGT, of juist andere.”

Vanja:
“Misschien juist omdat ik er nooit eerder mee in aanraking was gekomen, sloeg de onverwachte kennismaking met gebarentaal bij mij als een bom in: hoe cool was het dat de gelaagde systematiek in taal, waardoor ik zo aangetrokken was bij de vakken taalwetenschap, ook in deze modaliteit bestond? Ik besloot me in mijn verdere studie toe te leggen op gebarentaallinguïstiek.

Hoewel ik mijn diploma’s tot nu toe aan de Universiteit Utrecht (UU) heb behaald, heb ik ook veel tijd doorgebracht in het buitenland. Zo heb ik het afstudeerproject van mijn onderzoeksmaster aan de UU in de Verenigde Staten gedaan. In samenwerking met het Massachusetts Institute of Technology en de University of Connecticut heb ik een computer-experiment ontworpen om de argumentstructuur van zogenaamde classifier-constructies te onderzoeken. In dergelijke constructies classificeert de handvorm van het gebaar één of meerdere argumenten van het werkwoord. Er bestaat literatuur waarin correlaties worden beschreven tussen enkele types van classifiers en de argumentstructuur van de constructies waarin die voorkomen. Bovendien is gesuggereerd dat het een productief proces betreft, gedreven door Universal Grammar, dat daarom aannemelijk ook in andere (gebaren)talen verwacht kan worden. Het voorbeeld illustreert een alternatie tussen een intransitieve (1a) en een transitieve (1b) vorm van hetzelfde werkwoord in Amerikaanse Gebarentaal. In mijn afstudeeronderzoek zijn deze correlaties voor het eerst empirisch bevestigd.

In een eerste studie naar deze correlaties in Nederlandse Gebarentaal (NGT) heb ik vergelijkbare patronen aangetroffen. Het is een van de aspecten van de studie van argumentstructuur die ik in mijn promotieonderzoek nader wil proberen te bestuderen. Als uit vergelijking met Duitse en Russische Gebarentaal zou blijken dat dit fenomeen ook bij die gebarentalen bestaat, duidt dit mogelijk in de richting van een universeel proces binnen deze modaliteit. Dat zou linguïstisch gezien uiteraard een heel interessante ontdekking zijn!”

(Taal) leren zonder dat je erbij stilstaat

De relatie tussen procedureel leren en taalvaardigheid

Imme Lammerink & Merel van Witteloostuin

De meeste van ons zullen zich niet meer herinneren hoe we onze moedertaal hebben geleerd. Het leren ging gemakkelijk en grotendeels onbewust. In stappen leerde je woorden te segmenteren, zinnen te maken, grammaticale regels te doorzien en uiteindelijk zelfs te leren lezen en spellen. De vaardigheid om, zonder expliciete instructie, grammaticale regels of patronen te herkennen en vervolgens op te slaan in je langetermijngeheugen wordt procedureel leren genoemd. Dit procedureel leren staat centraal in het onderzoeksproject: "Progracy". Progracy staat voor "Procedural learning, Grammar and Literacy". In wat volgt zullen we kort wat vertellen over ons project en wie wij zijn.

Het Progracy-project

Het project is ontstaan uit de gehonoreerde Vidi-aanvraag van Judith Rispens, één van onze supervisors. Naast Judith zijn ook Frank Wijnen (Universiteit Utrecht) en Paul Boersma bij het project betrokken. De vraag die centraal staat binnen ons project is of er een verband is tussen procedureel leren en de ontwikkeling van grammaticale kennis en lees- en schrijfvaardigheid bij kinderen tussen 5 en 8 jaar. De zogenaamde procedural learning deficit (PLD) hypothesis stelt dat bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) en/of dyslexie een onderliggend probleem met procedureel leren zorgt voor de moeilijkheden die zij ervaren bij het verwerven van gesproken en/of geschreven taal. Wij zullen ons ook richten op kinderen met een TOS en/of dyslexie om dit verband te onderzoeken. Binnen het project zal Merel van Witteloostuijn zich vooral richten op de relatie tussen procedureel leren en de ontwikkeling van de lees- en schrijfvaardigheid. Zij zal hiervoor met dyslectische kinderen gaan werken. Imme Lammertink kijkt vooral naar het verband tussen procedureel leren en de ontwikkeling van grammaticale kennis bij kinderen met een TOS.

Inmiddels is het onderzoeksteam al uitgebreid met vier enthousiaste scriptiestudenten die elk een andere deelvraag binnen het project zullen beantwoorden. Sybren Spit (Research Master Linguistics) kijkt of er een relatie is tussen procedureel leren en hoogbegaafdheid. Iris Broetelet (Research Master Linguistics) zal kijken naar procedureel leren bij volwassenen met dyslexie. Sascha Couvee (Research Master Linguistics) gaat meer methodologisch aan de slag en zal een van onze procedureel-lerentaken met verschillende condities uitvoeren. Thomas Stam (BA student Taalwetenschap) kijkt ten slotte of er een correlatie is tussen procedureel leren in het auditieve en visuele domein en de lees- en spelvaardigheid bij volwassenen.

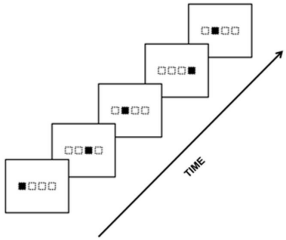
Eerste resultaten: procedureel leren en spelling

In november en december heeft Merel Hardeman (stagestudente uit Utrecht) al een eerste pilot voor het project afgenomen. Merel heeft onderzocht of er een correlatie bestaat tussen procedureel leren in het visuele domein en lees- en spelvaardigheid bij volwassenen.

Procedureel leren werd hier gemeten aan de hand van twee verschillende versies van een Serial Reaction Time (SRT) experiment. In deze experimenten leren volwassenen impliciet een bepaalde sequentie. Een visuele stimulus verschijnt op één van vier locaties op het scherm (Figuur 1). De participant moet zo snel mogelijk op een van de vier knoppen drukken, die corresponderen met de vier locaties op het scherm. Zonder dat de participant het weet, volgt de presentatie van de stimulus een vooraf bepaalde sequentie.

Tijdens het experiment worden de reactietijden van de participant bijgehouden. Interessant is dat de data laat zien dat de reactietijd van de proefpersonen steeds sneller wordt zolang de stimulus in de vaste volgorde verschijnt. Wanneer de volgorde ineens willekeurig is, reageren proefpersonen weer trager (Zie figuur 2 voor de resultaten van een van onze SRT-taken). Een significante toename in reactietijd in het willekeurige blok (blok 7) ten opzichte van de omliggende blokken, waarin de stimulus in de vaste volgorde verschijnt, wordt gezien als bewijs dat de proefpersonen de sequentie impliciet hebben geleerd.

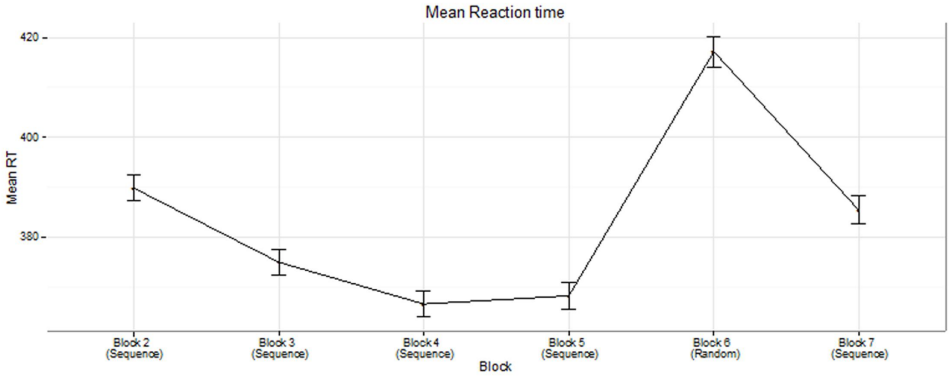
In onze pilotstudie werd vervolgens de mate waarin proefpersonen de sequentie leerden vergeleken met hun score op zowel een lees- als spellingtaak. Hierbij vonden we dat, des te beter de proefpersonen waren op de SRT-taak, des te hoger zij scoorden op de spellingstaak. Er werd geen verband met de leestaak gevonden. Deze resultaten zijn vergelijkbaar met een eerdere masterscriptie (Jimena Tena Davalos, 2015) waarin ook een correlatie tussen een (andere) vorm van visueel procedureel leren en spelling gevonden werd (maar niet met lezen). Gecombineerd laten deze studies dus zien dat er sprake is van een verband tussen procedureel leren in het visuele domein en spellingsvaardigheid. Dit lijkt ons een veelbelovende start van het project.



Figuur 1 – Schematische weergave van een SRT taak

Imme Lammertink
Al vroeg tijdens mijn studie Nederlandse Taal en Cultuur (Radboud Universiteit Nijmegen) ontdekte ik mijn passie voor het taalverwervingsonderzoek. Tijdens mijn master Cognitive Neuroscience (Radboud Universiteit Nijmegen) breidde ik mijn kennis uit naar taalontwikkeling in het brein. Ik werkte lange tijd als student-assistent in het Baby Research Center Nijmegen en studeerde een half jaar in Cambridge om de taalontwikkeling van Nederlandse peuters te vergelijken met die van Engelse peuters.

Merel van Witteloostuijn
Tijdens mijn bachelor Taalwetenschap in Utrecht raakte ik geïnteresseerd in taalontwikkeling en ontwikkelingsstoornissen. Om deze reden schreef ik mijn scriptie over de vertelvaardigheid van kinderen met een TOS. Tijdens mijn master, en later in mijn werk als onderzoeker aan de Universiteit van Amsterdam, deed ik onderzoek naar taalbegrip en -productie van kinderen met een TOS en/of een vorm van autisme.



Figuur 2 – Resultaten op de SRT-taak. Blok 2 t/m 5 en blok 7 geven de gemiddelde reactietijd (RT) van de blokken met het vaste patroon weer. Blok 6 laat de gemiddelde reactietijd voor het willekeurige blok zien. De verticale lijnen geven +/- 1 standaard fout rondom het gemiddelde aan.

DE - NL 1:1

Emma Kemp

Sommige valse vrienden in het Duits, zijn eigenlijk helemaal niet zo vals. Het probleem is dat ze bekeken worden vanuit schriftelijk oogpunt, terwijl de uitspraak veel meer invloed heeft op het leren van woorden. Het Duitse Blut (NL: bloed) kan wel hetzelfde geschreven worden als ‘blut’ (geen geld hebben), maar als je beide woorden uitspreekt, klinkt Blut precies hetzelfde als ‘bloed’ en is de valse vriend verdwenen. Is het Duitse blöd (NL: stom) dan ook een valse vriend van ‘bloed’? Dat kan eerder met ‘bloot’ verward worden. Zo werkt dat overigens met veel woorden die een /u/ bevatten: Het Duitse Huren betekent niet hetzelfde als het Nederlandse ‘huren’, maar als je het Duitse woord uitspreekt, weet je direct wat het wel betekent.

Ik geef toe: het Duitse wie (NL: hoe) en het Nederlandse ‘wie’ zijn niet te onderscheiden, maar ‘weer’ en wer (NL: wie) hebben niet één klank overeenkomstig ([vɪːr] en [veɐ]), zouden we bij ‘weer’ dan niet sneller in de war raken met wir [viːɐ] (NL: wij)?

Dan hebben we ‘Poetin’. Wat zou daar mis kunnen gaan? We kennen allemaal de president van Rusland. Het Duitse woord dat op dezelfde manier wordt geschreven, heeft echter de betekenis: een vrouw die gedichten schrijft. Op deze manier kun je ‘fingeren’ ook heel snel verwarren met fingern (NL: friemelen); ‘hartfalen’ met hart fallen en ‘indien’ met Indien (NL: India).

Voordat het nog verder uit de hand loopt, laat ik je met een andere mogelijke verwarring kennismaken:
Het Nederlands heeft twee naamvallen: nominatief en accusatief. Het Duits heeft er vier, zij gebruiken ook nog de genitief en de datief. In het Nederlands zeg je bijvoorbeeld: ‘ik zie haar’ en ‘zij geeft haar een boek’. In het Duits werkt dit iets anders: ich sehe sie en sie gibt ihr ein Buch. Waar het Nederlands dezelfde vormen voor ‘haar’ in accusatief en datief heeft, gebruikt het Duits respectievelijk sie en ihr. De accusatief heeft in het Duits echter precies dezelfde vorm als de nominatief (sie). Dus als je in het Duits wil zeggen ‘zij ziet haar‘, krijg je: sie sieht sie. En daar kan ik veel minder goed mee klarkommen.

Raising a bilingual child

Interview with Barbara Pearson

Emma Kemp

Barbara Zurer Pearson, Ph.D. is a bilingualism expert with more than twenty-five years of research experience in the fields of bilingualism and linguistics. She is currently a Research Associate at the University of Massachusetts Amherst. Her pioneering work on bilingual learning by infants and children and on language assessment has been published in the book 'Raising a bilingual child: a step-by-step guide for parents' and has been translated in Spanish, Polish, and Chinese, with hopefully more languages to come, to help parents raising bilingual children all over the world. I had the opportunity to ask her some questions about her research and her book.

What was the goal for writing your book 'Raising a bilingual child: A step-by-step guide for parents'?

In the book, I wanted to share my excitement about the ordinary miracle of speaking more than one language with ease. I wrote it to give people both the inspiration and the tools to give that gift to their children. When I moved to Miami before my children were born, I imagined that it would be easy for me to raise my children bilingually. Readers often ask me if I did one of the strategies in my book. I have to confess that I didn't do any of them in my home or in my children's early lives. I like to say it's because "I didn't have my book!"

Even international couples, that we think of as naturals for having their children grow up speaking the languages they themselves speak, are sometimes surprised when the children don't end up speaking their languages. Raising a bilingual (or multilingual) child is not "rocket science," but it takes some planning. As a parent you have to set up the environment and – most important —get the child on board for the project for it to happen.

Out of our conversation, I got the idea that people think bilingualism has more disadvantages than benefits, is this right? Where does this idea come from?

The U.S. has a myth about itself, that it is a melting pot of many different nationalities, and that some of its strength comes from having gotten diverse groups to speak the same language (sometimes through violence). We have had so many years of the best and most patriotic thing to do.

Such myths are based on misinformation about the human language capacity. Humans have a natural endowment to learn as many languages as they can have sufficient exposure to.

Too often in the U.S., learning two languages is considered both too easy and too hard for children. A lot of people believe that children pick up languages like sponges, so there's not much the adults in the child's life needs to do. Others think that it's too hard and recommend, for example, that immigrant children should drop their home language and concentrate on English. I have heard parents complain if the school tries to teach their home language in the curriculum. They say, "Let me take care of Spanish (or Chinese or Arabic)." That would be wonderful if it happened that way, but such parents often underestimate their role in the process. They don't realize that their child's language reality is not the same as theirs. The parents likely grew up where everyone was speaking their first language, and they didn't have to do anything special to learn it. So they don't realize that without a lot of encouragement, children will not speak a minority language on their own. We have evidence that even in cities like Miami, where half of the population speaks Spanish, immigrants keep a non-English language for less than one generation.

As good as children are at learning languages, they are also good at forgetting them—if the languages are not reinforced. I recommend that children learn to read in their minority language. It's a way to consolidate their learning. Speaking flies off in the wind and is gone, but if words are written down, you can go back to them again and again (and kids often like to do just that). Reading is also a good way to get more input and motivation—through books and other media, packaged in child-friendly stories and songs.

I could imagine parents being afraid their child will be slower than others in acquiring a language, are there any other reasons people would give up raising their children bilingual?

There is no scientific evidence that children learning two languages are slower in acquiring language than children learning one. If the average age for first words, for example, is around 12 or 14 months, then half of the children in any group are expected to be later than that. If children in this "later group" (who are really average) are bilingual, then the first thought in people's minds is that they're later because they're learning two languages. By the same token, bilingual children don't learn language twice as fast as others, and parents often forget to count the child's progress in both languages. So especially in the beginning, the bilingual child might seem slower. Our research group looked and looked for evidence of delay and didn't find it. Many other researchers have since confirmed our findings. In addition to the wide range of what is normal, there are many paths children can take to language, and it is hard to compare progress across them. My son might be a good illustration. When he was almost two, he talked a lot, but didn't say anything that anyone could understand. He looked and sounded like he was speaking English, but it might as well have been Martian, with one or two "mommy's" or "cars" thrown in. We like to say he learned the melody before he learned the words. It's a pattern that's not as common and seemed slower, so I might have been alarmed.
As long as a toddler appears to understand what she or he hears, it's generally not a concern if she is not producing words. If a child is two and hasn't got more than a couple of words, I'd have the child's hearing checked. If hearing is okay, then parents (and teachers) may want to adjust the way they speak with the child to use a couple of language therapy techniques (many of which I talk about in my book) to help the child attend to speech a little differently. The most important thing (for any child learning any number of languages) is to make your communication loving and supportive for the child.

Research has also shown that bilinguals do better on cognitive tests, could you explain why?

Bilinguals don't do better on all cognitive tests, but they especially do better on tasks that require them to inhibit attention to irrelevant cues, a very important skill in our era of information overload. Research shows us that at a subconscious level, both languages of a bilingual are always ready to be activated, and in every situation, the bilingual speaker has to choose one language and suppress the other. So bilinguals get a lot of practice, a little like exercising one's muscles to get stronger. In this case, it's the brain that's getting exercised--and the bilingual advantage (in selective attention) shows up in a lot of domains besides language.

Another phenomenon is that bilingual people have more trouble with finding words, although I wouldn't consider this a disadvantage, can you explain what exactly happens in the bilingual brain?

One obvious fact is that the bilinguals' "search space" is larger, and there may be a few milliseconds' cost to selecting which word to retrieve when there is a larger number of alternatives. People also hear bilinguals "code-switching" –using words from two languages in one utterance (a whole other topic for another day)—and may think they are confused. Actually, when bilinguals who speak the same languages are together they often prefer to use the resources of both languages with each other. Code-switching is a skill that children are learning, and is not a cause for alarm.

What is the best tip you could give to parents raising a bilingual child?

Parents have to look at the second language from the child's point of view. It can't be something just the parent wants, the child has to want it, too. I use a phrase from detective novels: "Motive and opportunity." When the detective arrives at a crime scene, she or he looks first for who had the motive to commit the crime and who had the opportunity. To learn a second language, children need motive and opportunity. Both are important, but motive is the most crucial. If you provide the opportunity, but the child has no reason to learn it, he won't. But if the child wants it, he'll seek out the opportunities.
If a child is learning a second (especially a minority language) just to please you, it works for a while. But there comes a time when the child develops his or her own goals. Since writing the book, I've come to realize that it's not just "motivation," it a bilingual identity. The child has to think, "I'm a bilingual person" and I'm proud of being bilingual. So, as parents, we have to concentrate on instilling that pride, and making sure that speaking the second language has rewards that the child can understand here and now.

Coptic: een taal zonder woorden?

Een lezing over linguïstische methodologie

Emma Kemp

In zijn lezing over het Koptisch op 17 februari 2016 in Berlijn vertelt Martin Haspelmath over het problematische begrip 'woord'. Een introductie van het Koptisch is eigenlijk overbodig (evenals een introductie van de beroemde taalkundige). Haspelmath houdt zich namelijk niet per se bezig met de vraag waarom Koptisch geen woorden schijnt te hebben, maar met de vraag wat een woord eigenlijk is.

Eigenlijk is het Koptisch wat dat betreft niet uniek, ook categorieën in andere talen zijn soms niet te beschrijven met de bestaande linguïstische termen. Niet elke taal is hetzelfde opgebouwd, zoals scheikundige elementen dat bijvoorbeeld zijn. Er zijn voor bijna elke taal verschillende categorieën nodig, omdat elke taal in zijn eigen termen omschreven moet worden.

Hoe universeel zijn woorden dan eigenlijk? Joseph Greenberg is bekend als de wetenschapper die zich over universalia boog, maar met de vraag hoe universeel woorden zijn, heeft hij zich niet bezig gehouden. Betekent dat, dat de universale dat alle talen woorden hebben, nu triviaal blijkt? Of dat er met Koptisch een bijzondere ontdekking gedaan is? Volgens Haspelmath is het tweede niet het geval, in plaats daarvan zegt hij dat er in de taalwetenschap niet per se een begrip als 'woord' nodig is om talen te beschrijven.

Toch wordt 'woord' gebruikt als basis om andere concepten te omschrijven. Zo beschrijft de syntax de combinatie van woorden om zinnen te bouwen en gebruikt morfologie morfemen om woorden te bouwen. Hiermee wordt verondersteld, dat we weten wat een woord is.

Wat is een woord?

Haspelmath noemt vier standpunten tegenover het concept 'woord'. De eerste is meta-linguïstisch: we kunnen woorden benoemen, omdat we als spreker van een taal een bepaald beeld van een woord hebben. Haspelmath noemt hier een uitspraak van Coseriu uit 1964: "Nous estimons la notion de 'mot' comme intuitivement établie". Je kunt het gevoel van wat een woord is bijna aangeboren noemen.

Haspelmath gebruikt ongeschreven talen als argument tegen deze intuïtie: Edward Sapir was de eerste taalwetenschapper die veldwerk deed van ongeschreven talen. Hij beweerde dat een 'naïeve Indiaan' ook kan bepalen wat een woord is. Andere bronnen spreken dat echter tegen en zeggen dat sprekers helemaal niet blijken te weten waar woordgrenzen liggen, ze leggen de woordgrenzen na herhaald vragen zelfs steeds ergens anders.

Een ander standpunt zegt dat alle woorden bepaalde grammaticale eigenschappen delen en worden gebruikt voor het onderscheid tussen morfologie en syntax. Dit noemt Haspelmath de "mainstream linguistics". De omschrijving die Bloomfield hiervoor geeft, is als volgt: "a free form is a form that can occur on its own in a complete utterance." Ook dit vindt Haspelmath te vaag: hieruit volgt dat alleen lamp als woord een correcte uiting zou zijn. Als iemand echter naar een lamp wijst, en vraagt wat het is, zal het antwoord dat diegene krijgt nooit lamp zijn, maar zoiets als dat is een lamp.Het derde standpunt komt van de "non-mainstream linguistics" en beweert dat de meeste talen woorden hebben, maar niet alle. Hier gaat Haspelmath niet verder op in.

Ondanks dat we dus weten wat typische woorden zijn, zoals 'maan' en 'blauw', is het niet altijd zo duidelijk. Haspelmath noemt het verschil in het gebruik van het Duitse zu: zu schreiben en umzuschreiben. In het eerste voorbeeld zou zu als woord gezien kunnen worden, maar in het tweede voorbeeld is daar geen sprake meer van. Dit soort problemen komen in meer talen voor en heeft vooral te maken met de definities die worden gebruikt. Denk bijvoorbeeld aan clitics, ook deze categorie noemt Haspelmath problematisch. Net als voor het begrip 'woord', is er geen duidelijke definitie voor wat een clitic is. Haspelmath staat duidelijk achter het laatste standpunt: woorden kunnen niet goed gedefinieerd worden.

Irrelevant

In het Koptisch is het problematisch om met het begrip 'woord' te werken, niet alleen omdat de geschreven teksten geen woordgrenzen bevatten (die later zijn toegevoegd door taalkundigen). De taal maakt gebruik van complexe morfeemvolgordes en –combinaties die door veel auteurs verschillend en met vage begrippen omschreven worden. Haspelmath gaat snel door de voorbeelden van het Koptisch heen. Hij schijnt liever duidelijk te willen maken dat er geen universeel toepasbare definitie is voor wat een woord is, en dat het eigenlijk irrelevant is voor de taalwetenschap. Hij pleit voor het gebruik van vergelijkende begrippen, naast beschrijvende of analyserende begrippen, die noodzakelijk taalspecifiek zijn. Het beste is om geen vooringenomen begrippen te gebruiken, zodat een taal onafhankelijk van andere talen beschreven kan worden.

Haspelmath zet veel vraagtekens bij de tot nu toe gebruikte linguïstische begrippen en laat ook het publiek achter met een hoop vragen. Of we uiteindelijk de juiste begrippen kunnen vinden voor universele categorieën, hangt volgens hem niet per se af van genoeg bewijs, maar meer van hoop. Zo lang onderzoekers met verschillende intuïties verschillende begrippen gebruiken, is er nog een lange weg te gaan.

Volg de link naar zijn presentatie bit.ly/1SSctn3

Bachelorscripties Taalwetenschap & Gebarentaalwetenschap

Gelezen of Gehoord: De invloed van de manier van afname van een Grammatical Acceptability Judgement Task bij Differential Object Marking in het Spaans.

Eelke Esman onder begeleiding van Rob Schoonen

Deze scriptie beschrijft een onderzoek naar een Grammatical Acceptability Judgement Task bij Differential Object Marking in het Spaans waarbij is onderzocht of de manier van afname invloed heeft op de resultaten. Er is gebruik gemaakt van twee manieren van afnemen: auditief of visueel. Leidend was een set stimuli die Silvina Montrul heeft gebruikt in haar onderzoek naar Differential Object Marking bij incomplete taalverwerving van Spaanse "Heritage Speakers". Bij deze scriptie zijn moedertaalsprekers van het Spaans onderzocht die een Grammatical Acceptability Judgement Task hebben uitgevoerd. Het doel was om verschillen aan te tonen tussen de resultaten van de twee verschillend afgenomen taken.

Over de gehele data genomen kan de conclusie worden getrokken dat proefpersonen die de auditieve conditie hebben uitgevoerd, coulanter in hun oordeel zijn dan proefpersonen die de visuele versie hebben gedaan. Een tweede belangrijke observatie was het feit dat prosodie een betekenisonderscheidende rol heeft bij de auditieve conditie ten opzichte van de visuele conditie. Dat betekent dat de manier van afname invloed uitoefent op het resultaat en het benadrukt dat onderzoekers rekening moeten houden met de manier waarop ze materiaal aanbieden en verzamelen als ze een Grammatical Acceptability Judgement Task gebruiken.

Effecten van Babygebaren: verschillen met NGT en effecten op de talige en socio-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen.

Anne Fien Swellengrebel onder begeleiding van Beppie van den Bogaerde

Deze scriptie beschrijft een onderzoek naar de effecten van Babygebaren op de ontwikkeling van jonge kinderen. De bedoeling van Babygebaren is dat kinderen al vanaf 8 maanden oud succesvol gaan communiceren met gebaren in plaats van pas vanaf 12 maanden verbaal. Het idee hierachter is dat de interactie met hun verzorgers versterkt is, waardoor kinderen zich op sociaal en talig gebied beter kunnen ontwikkelen. Sinds 10 jaar wordt Babygebaren ook in Nederland gebruikt, maar hier is nog geen wetenschappelijk onderzoek naar gedaan. Uit een structurele vergelijking van Nederlandse Gebarentaal en Nederlandse Babygebaren bleek dat deze slechts overeenkomen wat betreft lexicon en Babygebaren verder de structuur van het Nederlands volgt. Tevens zijn twee verschillende groepen van anderhalf jaar oude kinderen, waarvan de ene Babygebaren gebruikt en de andere niet, vergeleken op hun scores op de N-CDI-(taalontwikkeling) en BITSEA (socio-emotionele ontwikkeling). Uit deze vergelijking bleek dat er geen significant verschil te vinden was. Het sample hiervoor was erg klein. Dit leidt tot de voorlopige conclusie dat Babygebaren geen zelfstandige taal is en geen duidelijk voordeel of nadeel heeft op de ontwikkeling van jonge kinderen. In de toekomst zal statistisch steviger onderzoek moeten uitwijzen of deze conclusie houdbaar is. Toekomstig onderzoek is ook nodig om diverse andere interessante factoren (zoals de gebarenschat, de verschillen in interactie, de effecten van Babygebaren bij kinderen die, gesproken, tweetalig opgroeien en bij kinderen die bimodaal tweetalig opgroeien) te onderzoeken.

Rood versus groen: een onderzoek naar voorkeuren voor werkwoordvolgorde in Nederlandse bijzinnen met modale werkwoorden

Angela de Zeeuw onder begeleiding van Margreet Dorleijn

In dit onderzoek is onderzocht of regionale verschillen de interne woordvolgorde van werkwoordelijke eindgroepen beïnvloeden, en of de aard van het hulpwerkwoord die woordvolgorde beïnvloedt. Het onderzoek heeft slechts betrekking op bijzinnen die zijn ingeleid door een voegwoord met een tweeledige eindgroep, bestaande uit een persoonsvorm en een infinitief. De data bestaat uit 20 zinnen met de hulpwerkwoorden zullen, moeten, kunnen, willen; de antwoorden van 115 respondenten zijn geanalyseerd. De verwachting was dat de regionale factor een rol zou spelen in de volgordekeuze, en het type hulpwerkwoord niet. Aan de hand van mijn dataset wordt deze hypothese deels verworpen, maar ook deels bevestigd. De respondenten uit regio West hebben zoals verwacht een voorkeur voor de rode werkwoordsvolgorde (hulpww + inf): respondenten uit regio West hebben een minder positieve houding ten opzichte van zinnen in de groene werkwoordsvolgorde dan mensen uit de categorieën Midden, Oost en Zuid. In de categorie West worden zinnen aangeboden in de rode volgorde (inf + hulpww) significant slechter beoordeeld bij zinnen met zullen dan bij zinnen met moeten en kunnen. De hypothese dat in het westen een voorkeur is voor de rode volgorde, kan worden bevestigd, evenals de hypothese dat er geen verschil is tussen zullen en willen, en ook niet tussen moeten en kunnen/willen. Tegen de verwachting in is echter wel een verschil gevonden tussen zullen en kunnen, en zullen en moeten.

Interactief-voorleesinterventies: zinvol of zinloos? Een meta-analyse naar het effect en de opzet van interactief-voorleesinterventies

Milan van Vugt onder begeleiding van Rob Schoonen

Met deze meta-analyse wordt het effect onderzocht van interactief-voorleesinterventies op de passieve en actieve woordenschatontwikkeling van kinderen tussen de nul en zeven jaar oud. Daarnaast zijn verschillende interventievariabelen onderzocht om een beter beeld te krijgen van de factoren die bijdragen aan een succesvolle interventie. Met dit onderzoek wordt getracht inzicht te leveren in de effectiviteit en vormgeving van interactief-voorleesinterventies. Deze kennis kan met name waardevol zijn bij het ontwikkelen van nieuwe interactief-voorleesinterventies. In totaal zijn er tweeëntwintig studies in de meta-analyse opgenomen en evenzoveel effectgroottes. Er is een positief effect gevonden van interactief-voorleesinterventies op de woordenschatontwikkeling van d=0,17 (n=22; SE=0,05; CI=0,07/0,26) op de passieve woordenschatontwikkeling en een effect van d=0,25 (n=13; SE=0,07; CI=0,10/0,39) op de actieve woordenschatontwikkeling. Wat betreft de invloed van verschillende interventiekenmerken op de effectiviteit van de interventie zijn de volgende bevindingen gedaan: uitvoering van de interventie door een onderzoeker bracht het grootste effect teweeg; een directe training aan de interventiegevers zorgt voor een groter effect dan een videotraining; proefpersonen hebben het meeste baat bij interventies die in een kleine groep worden gegeven; kortere interventies brengen grotere effecten teweeg dan lange interventies. Resumerend komt het erop neer dat in hoge mate gecontroleerde interventieprogramma's de grootste positieve effecten op de woordenschat laten zien, maar dat minder gecontroleerde interventies ook zeker waardevol zijn en ook positieve effecten laten zien.

De verwerving van informatiestructuur door tweedetaalleerders van de Nederlandse Gebarentaal

Sanne Jansen onder begeleiding van Roland Pfau

Deze scriptie beschrijft een onderzoek naar tweedetaalverwerving van de Nederlandse Gebarentaal. Er is specifiek gekeken naar de verwerving van informatiestructuur: het gebruik en de markering van topics (oude informatie) en foci (nieuwe informatie). Informatiestructuur is de samenhang tussen de zinsbouw en de informatiestatus van een constituent. Er is gekeken naar modaliteitsonafhankelijke markeerders, zoals woordvolgorde, en naar modaliteitsspecifieke markeerders, zoals weak hand holds. De proefpersonen zijn studenten Tolk NGT/Docent NGT aan de Hogeschool Utrecht. Voor het onderzoek vertelden ze een tekenfilm, Canary Row, aan elkaar na. Deze gesprekken zijn vervolgens getranscribeerd en geanalyseerd. Wat betreft het gebruik en de markering van topics blijkt dat het T1-niveau niet bereikt wordt. Er is wel een verbetering te zien naarmate de studenten in hogere jaren zitten. De tweedetaalverwervers hebben over het algemeen een voorkeur voor domeinmarkeerders, terwijl de eerstetaalverwervers een voorkeur hebben voor grensmarkeerders. In het eerste jaar overgeneraliseren de studenten verschillende strategieën, later wordt het gebruik minder en nadert het het T1-niveau. Foci en discourse-gerelateerde weak hand holds kwamen in de data niet tot nauwelijks voor. Hier kunnen dus geen conclusies aan verbonden worden. Voor verder onderzoek zou het interessant zijn een longitudinaal design te gebruiken, of weer een cross-sectioneel design, maar met een groter aantal proefpersonen dan in dit onderzoek. Daarnaast is het interessant te onderzoeken of expliciete instructie in informatiestructuur de resultaten van de tweedetaalverwervers verbetert. Uit de resultaten blijkt ook dat de studenten met name iconische weak hand holds gebruiken. Verder onderzoek is nodig om vast te stellen of dit ook voor andere genres, zoals persoonlijke verhalen, geldt.

In welke fonologische context komt afleiding met de achtervoegsels -ig, -erig en -achtig voor?

Wanda Polak onder begeleiding van Paul Boersma

Op basis van het geschreven Corpus Hedendaags Nederlands is de fonologische context van de achtervoegsels - ig, erig en -achtig onderzocht. Doel was om te ontdekken of, naast semantische, ook fonologische condities een rol spelen bij de keuze voor een van de achtervoegsels. Voor elk achtervoegsel is op basis van de grondwoorden in kaart gebracht welke foneemklassen en fonemen eraan voorafgaan en of het aantal syllaben een rol speelt. Ook andere verschijnselen zijn aan bod gekomen. Deze fonologische condities en verschijnselen zijn door de onderzoeker bepaald bij de uit het corpus afkomstige data. Met behulp van $\chi 2$-toetsing is per conditie vastgesteld of de kans verschilt om één van de achtervoegsels te krijgen. Door vervolgens de verdeling van de achtervoegsels over de condities naast de te verwachten verdeling te leggen, konden de afwijkingen gelokaliseerd worden.

De veronderstelling is dat de fonologische context zeker een rol speelt bij de keuze voor de achtervoegsels, maar geen hoofdrol. Het feit dat -achtig bijna altijd na substantiva voorkomt en zelden na werkwoordstammen, terwijl -erig vooral na werkwoordstammen voorkomt en relatief weinig na substantiva, maakt het aannemelijk dat de woordsoort van het grondwoord de belangrijkste factor is bij de keuze voor een van de achtervoegsels. Dit zou echter nader onderzocht moeten worden. Een aantal significante verschillen die zijn gevonden, zijn dat: -ig en -erig sterk worden vermeden na vocalen; -achtig wordt vermeden na plosieven en -erig hier opvallend vaak voorkomt; –erig in tegenstelling tot -ig en -achtig vooral na stemloze klanken verschijnt; -ig en -erig 1-syllabische grondwoorden prefereren en -achtig langere; bij -ig en -erig de klemtoon bijna altijd op de eerste beklemtoonbare syllabe van achteraf ligt en bij -achtig vaker verder van achteraf.

TAALAGENDA
april

01 Dr. Vadim Kimmelman: A Lecture on Sign Language, Grammar and Typology
15:15 - 16:30, Universiteit van Amsterdam

07 Dissertation Defence: Sophie ter Schure
10:00, Agnietenkapel

15 Cursus: Verschil mag er zijn. Soorten Nederlands en de norm
10:00 - 17:00, Bungehuis 1.01

15 The Sociolinguistic Circle
Radboud Universiteit Nijmegen

19-21 EMLAR (Experimental Methods in Language Acquisition Research)
Utrecht

22 TWIST 10th Linguistic Student Conference
Leiden