

Artikelen van de 8e Anéla Conferentie

Toegepaste Taalwetenschap 2015



**Artikelen van de 8e Anéla Conferentie**  
**Toegepaste Taalwetenschap 2015**

Bijgebracht door

Marianne Boogaard  
Beppie van den Bogaerde  
Sylvia Bacchini  
Maja Curcic  
Nivja de Jong  
Emanuelle le Pichon  
Laurent Rasier

A handwritten signature in black ink that reads "Anéla". The script is cursive and somewhat stylized, with the 'A' being particularly large and the 'é' having a distinct accent mark.

ISBN: 978-90-5972-996-4

Uitgeverij Eburon  
Postbus 2867  
2601 CW Delft  
tel: 015-2131484 / fax: 015-2146888  
[info@eburon.nl](mailto:info@eburon.nl) / [www.eburon.nl](http://www.eburon.nl)

*Anéla*. Nederlandse Vereniging voor Toegpaste Taalwetenschap  
[www.anela.nl](http://www.anela.nl) / [webmaster@anela.nl](mailto:webmaster@anela.nl) / [anela-admin@uvt.nl](mailto:anela-admin@uvt.nl)

© 2015 Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbende. Copyright bij de auteurs voor de afzonderlijke artikelen en bij Anéla en Eburon voor de hele bundel.

© 2015 All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior permission in writing from the proprietor. Copyright with the authors for the individual articles and with Anéla and Eburon for the collective volume.

## Inhoudsopgave

<i>Voorwoord</i> .....	1
<i>Factors affecting the recreation of a story from a text; A cross-cultural experiment</i> .... Abderrahman El Aissati & Mia Stokmans	3
<i>Predicting narrative ability: parental and child factors in early interaction</i> .....	27
Akke de Blauw, Anne Baker, Judith Rispens	
<i>The postfield in Cité Duits: syntactic variation in in-group speech</i> .....	39
Nantke Pecht	
<i>Epistemics and the functions of declarative questions in Dutch talk-in-interaction</i> ....	59
Lucas Seuren, Mike Huiskes & Tom Koole	
<i>Welke 'T' in NVT-onderwijs? Leerganganalyse met aandacht voor intratalige variatie</i> .....	79
Tom Smits & Hanne Kloots	
<i>Concreetheid onder de loep</i> .....	97
Wilbert Spooren, Lettica Hustinx, Jochem Aben, Emma Turkenburg	
<i>Dialect als stereotypering. Regionale identiteit in Noord-Brabant verbeeld en verwoord op Facebook</i> .....	111
Puck Visser, Jacomine Nortier, Jos Swanenberg	



## Voorwoord

De 8<sup>e</sup> Anéla Conferentie voor Toegepaste Taalwetenschap vindt plaats op 22 en 23 mei, in hotel Zuiderduin in Egmond aan Zee. In deze bundel zijn de ‘full papers’ verzameld die al vooraf gelezen konden worden. Een dun bundeltje vergeleken met zijn zeven kloeke – stuk voor stuk ruim 500 pagina’s tellende – voorgangers. Dit is te danken dan wel te wijten aan onze keuze voor een vernieuwing in de opzet van de conferentie. Vanaf de 1<sup>e</sup> Sociolinguïstische Conferentie in 1991 was die opzet ongeveer zo: drie weken vóór de datum van de conferentie werd een bundel toegestuurd aan alle deelnemers, in die bundel was voor elke presentatie een compleet artikel opgenomen, deelnemers lazen vooraf de artikelen (of een selectie daaruit natuurlijk). Tijdens de conferentie zelf verzorgde de auteur een korte opfris-inleiding, vervolgens waren er twee referenten die (kritisch-)opbouwende vragen hadden voorbereid, en daarna was er ruime gelegenheid voor discussie met alle aanwezigen. Een ideale opzet voor interessante collegiaal-wetenschappelijke uitwisseling.

De ervaringen, blijkend uit de evaluaties van de afgelopen twee conferenties, leerden echter dat er ook duidelijke haken en ogen aan deze opzet werden ervaren. Ten eerste is, voor deelnemers die niet in de gelegenheid zijn geweest het artikel te bestuderen, een introductie van vijf minuten te kort om vervolgens tot het wenselijke niveau van discussie te komen. Dan gaat teveel tijd naar het uitleggen van de onderzoeksmethodologie. Ten tweede zijn, anders dan in de jaren ’90, promoties tegenwoordig veelal gebaseerd op publicatie van artikelen in peer-reviewed tijdschriften. Promovendi besteden daarom hun, toch vaak al krap-bemeten, tijd liever aan een dergelijk artikel dan aan het – ook nog – schrijven van een bijdrage voor een conferentiebundel. Hoe mooi die aanpak ook zou kunnen zijn als ‘voorstadium’ om rijke feedback van collega’s te verwerven.

Tijd voor verandering, vonden wij als voorbereidingscommissie daarom. We hebben (aansluitend bij de tijdgeest van ‘transitie’) gekozen voor een – mogelijke – overgangsversie: auteurs konden ofwel een full paper insturen, als van ouds, ofwel een abstract indienen op basis waarvan zij een meer gangbare conferentiepresentatie gingen houden met twintig minuten om zelf het onderzoek toe te lichten, en tien minuten voor discussie daarover met de aanwezigen, daarnaast is er natuurlijk ook ruimte geboden aan posterpresentaties. Waar we aanvankelijk zo’n vijftien aankondigingen ontvingen voor de oude stijl-full papers (tegenover ruim 40 abstracts voor een presentatie nieuwe stijl), zijn er daarvan onderweg slechts zeven overgebleven. Dat neusje van de zalm ligt nu voor u in deze bundel.

U vindt in deze bundel twee artikelen over factoren die mogelijk van invloed zijn op de *begrijpelijkheid van geschreven teksten*, zoals de mate van concreetheid van bepaalde woorden (Spooren e.a.), en de vertrouwdheid van de lezer met de culturele context (El Aissati & Stokmans). U vindt ook onderzoeken naar *gesproken taal in interactie*: over de invloed van ouders op de ontwikkeling van vertelvaardigheid van hun kinderen (De Blauw e.a.), en over betekenissen die ‘meekomen’ met bepaalde grammaticale constructies wanneer ze worden gebruikt in gesproken interacties (Seuren e.a.). Bovendien zijn er drie artikelen waarin *taalvariatie en dialect* centraal staan, ook hier zijn de invalshoeken verschillend. Onderzoekers analyseerden de rol van de sociale context in de ontwikkeling van bepaalde dialectvormen (Pecht), het gebruik van dialect als middel om een regionale/lokale identiteit te uiten op een sociaal medium als Facebook (Visser e.a.), en de taalvariatie in het Nederlands die docenten Nederlands-als-vreemde taal voor dilemma’s stelt (Smits & Kloots). Toegepaste taalwetenschap is een breed terrein.

De conferentie én deze bundel zijn tot stand gekomen op initiatief van het bestuur van Anéla. We zijn, tot slot, Anneke Smits erg dankbaar voor haar belangrijke rol in de lay out van deze bundel en voor haar plezierige ondersteuning in de organisatie van de conferentie.

Amsterdam, 26 april 2015

Marianne Boogaard  
Beppie van den Bogaerde  
Sylvia Bacchini  
Maja Curcic  
Nivja de Jong  
Emanuelle le Pichon  
Laurent Rasier



# **Factors affecting the recreation of a story from a text; A cross-cultural experiment**

Abderrahman El Aissati & Mia Stokmans  
*Department of Culture Studies, Tilburg University*  
A.elAissati@uvt.nl; M.J.W.Stokmans@uvt.nl

In this research, we regard a text as a written expression about an extraordinary experience in which the socio-economic, cultural and historical background of an author affects the way this experience is translated into a text that tells the story. From this perspective, the task of a reader is to recreate the story embedded in a written text. A central question that pops up is to what extent a (mis)match between the background of a story and a reader affects the recreation process. This question can be framed within information processing theories that indicate that a recreation process is affected by motivation and ability to read this text. Furthermore, a mismatch affects the ability (conceptualized within schema theory) to recreate a story negatively.

In order to investigate this thesis, we conducted a cross-cultural study (Netherlands, Russia, Morocco) in which each student read one of three short real texts (random assignment) concerning a World War II story situated in the following geographic areas: The Netherlands, Russia and Morocco. Afterwards they filled in a reading comprehension test and a questionnaire about reading motivation, and ability to recreate the story.

The results indicate that reading motivation affects reading comprehension positively. Reading ability (formal schema and content schema) affects comprehension in a complex way: some aspects affect basic levels of comprehension while others affect advanced levels of comprehension. Furthermore, the results reveal a consistent interaction effect between text and geographic area of a respondent. However, no evidence is found for the hypothesis that a match between background of a story and a reader results in higher comprehension scores.

## **1. Introduction**

Texts play an important role in communication between people. They are used to inform potential readers and to spread experiences, ideas and opinions about (daily) life. Texts might be factual or fictitious. Texts or (fictitious) stories can be seen as a

communicative process (McCarthy et al., 2004): An author has an extraordinary experience, an idea or vision to be communicated. This idea is conceptualized in a text, and transmitted to potential readers, in digital form (online) or in print. These read the text and make an interpretation of it (see figure 1).

This framework suggests that an author has to conceptualise an experience, or a vision into a textual expression. The way the experience is perceived, remembered, and translated into a text is affected by the (socio-)cultural and historical background of the writer (Rader, 1961; Csikszentmihalyi, 1997; Welty, 2002). We believe that an author assumes (implicitly) that there is a common realm of understanding (Fill, 2002). Readers are believed to construct their meaning of a text by active, interactive, and recursive processing of information that is available in the text as well as triggered by associations from memory (Anderson, 1999; Grabe & Stoller, 2002). This recreation process links a text (as a product, see also Noordman & Maes, 1993) to an interpretation of a text by making use of procedural knowledge (reading skills) and semantic and episodic knowledge (such as background knowledge) that are often conceptualized as reading literacy (Mullis et al., 2006; OECD, 2014). Moreover, it is assumed that the recreation of a story from a text costs effort. Therewith the recreation process is also influenced by the willingness to process information. In information processing models, this willingness is conceptualized as motivation (Petty & Cacioppo, 1986; O’Keefe, 1990).

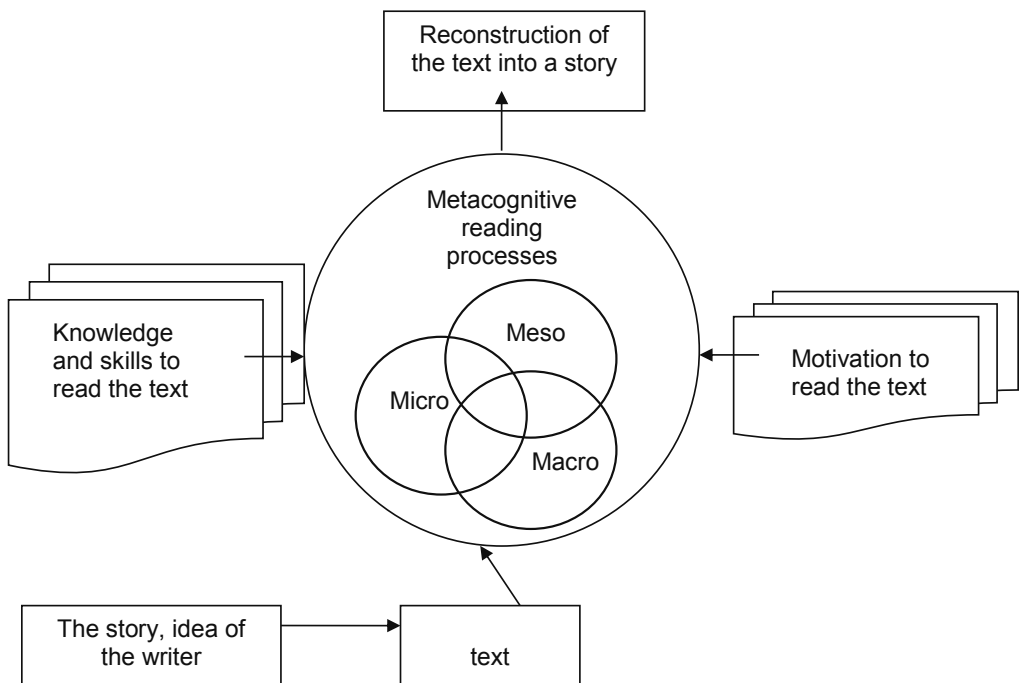


Figure 1: Reading as a recreation process

This line of reasoning suggests that a (mis)match between the backgrounds of a story and a reader affects the recreation process. In the present research we address the issue of mismatch, by looking at its effect on reading comprehension of a text. First, we will frame the issue at hand within information processing theories to make it more precise.

*Reading as information processing*

Reading and interpreting a text is a complex process that is influenced by several factors. In order to come to a framework to study reading processes, we start from a semiotic and social constructivist viewpoint (Vygotsky, 1987; Wilkinson & Silliman, 2000; Painter, 2001). This perspective postulates that individuals construct their unique understanding of the world by experiencing, evaluating and incorporating the interpretations of a text into their personal world view. From this perspective, meaning is not necessarily expressed directly in a text but constructed by a reader by active (reading), recursive (creation and recreation), and interactive (discussing) processes (Anderson, 1999; Grabe & Stoller, 2002).

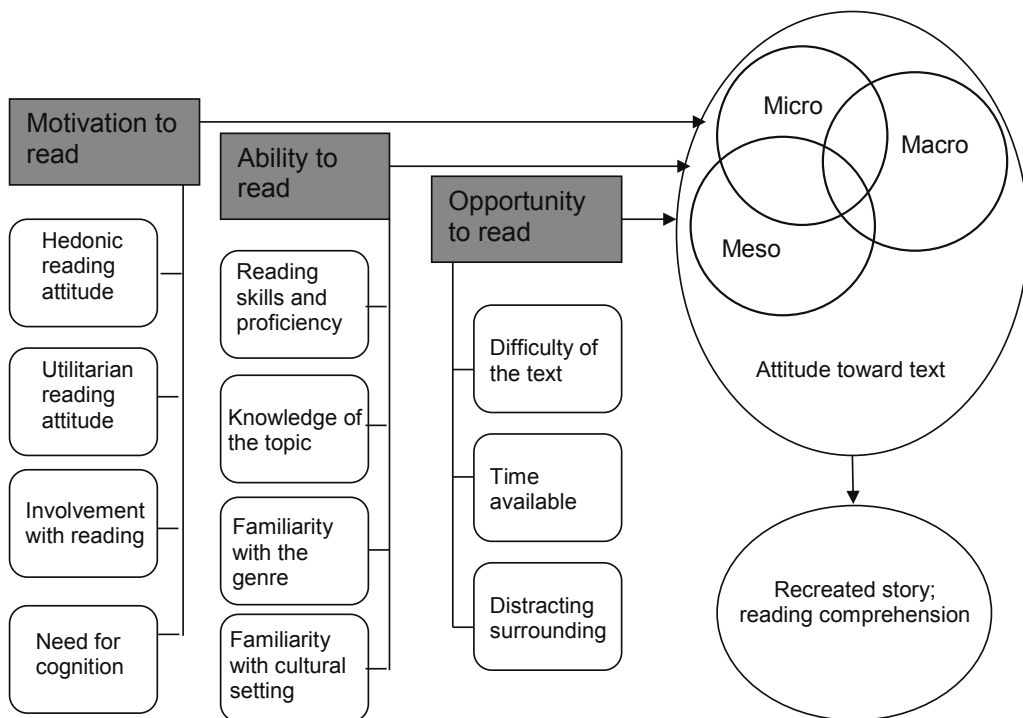


Figure 2: Factors affecting the recreation of a text into a story (based on the MAO-model of MacInnis & Jaworski, 1989)

Reading a text has many similarities to information processing in order to get informed or to come to an opinion about a topic. In this paper, we make use of dual-process theories that combine a fast associative information processing mode with an

elaborative information processing mode (Chaiken & Trope, 1999: preface). These dual-process theories can account for differences in knowledge, skills, and motivation which are important antecedents for the comprehension of a text. In this study, we lean heavily on the MAO-model of MacInnis & Jaworsky (1989), using it as a general framework to describe the important antecedents of reading processes (see Figure 2 above).

Although we lean heavily on the global structure of the MAO-model, we believe that the model should be modified to make it more applicable for studying reading behavior. We will start by describing the three hypothetical constructs of the MAO-model adapted to the context of reading a cultural (un)familiar text and then turn to the question how unfamiliarity with the setting of a story can affect the comprehension of a text.

### **1.1 Antecedents of the reading process: motivation, ability, and opportunity**

#### *Motivation to read*

The motivation to read a (specific) text is defined as the desire to process information in the text (parallel to MacInnis & Jaworsky, 1989). This definition is more specific than reading motivation as operationalized in the ‘motivation for reading questionnaire’ (MRQ, see Wigfield, 1997; Wigfield & Gutrie, 1997; Baker & Wigfield, 1999). In that questionnaire reading motivation is defined as: “.. what activates behavior” (Guthrie & Wigfield, 2000). In general, it is assumed that motivation is characterized by an intensity and direction. The intensity describes the amount of processing capacity and working memory allocated to a task. So the more motivated a person is to read a text, the more effort will be made to process a text. In dual-process models, it is generally assumed that the higher the motivation, the more a reader will make use of an elaborate information processing mode (inference making) (Petty & Cacioppo, 1986; MacInnis & Jaworsky, 1989).

The direction of the motivation affects, on the one hand, what information in a text is entering the reading process. On the other hand it affects what kind of extratextual information is used to make inferences to create a (personal) meaning of a text. So it affects what paragraphs are regarded as (most) interesting, as well as the kind of associations and elaborations made on the basis of the text.

According to figure 2, motivation to read is in itself influenced by reading attitude, involvement with reading, and need for cognition (Petty & Cacioppo, 1986). These concepts will be discussed successively. A person’s reading attitude is conceptualized as a learned predisposition to react consistently favorably or unfavorably to the activity of ‘reading storybooks’ (Fishbein & Ajzen, 1975; Broeder & Stokmans, 2013). A key characteristic of attitudes is that they are based on experiences with the attitude object, in this case reading storybooks (Zanna & Rempel, 2008; Gawronski & Bodenhausen, 2007). These experiences are, among other things, affected by primary and secondary reading socialization.

Studies on reading attitude (McKenna et al., 1995; Mullis et al., 2006) regard an attitude as a one-dimensional construct that focuses mainly on the (instrumental) benefits associated with reading. However, leisure reading is also a type of hedonic behavior (Holbrook & Hirschman, 1982). So, two different components of reading attitude will be distinguished (Breckler & Wiggins, 1989; Batra & Athola, 1990; Voss et al., 2003): a hedonic component referring to emotions and feelings immediately experienced while reading, and an instrumental, utilitarian component that relates to the (instrumental) benefits attached to reading.

Involvement with reading is conceptualized in correspondence with the cognitive approach (Laaksonen, 1994) and it regards the personal relevance of the benefits attached to the act of reading (Zaichkowsky, 1984; Peter & Olson, 1987). Due to this perspective, involvement is related to the attitude construct in that they are both aspects of the memory structure concerning reading (Peter & Olson, 1987; Laaksonen, 1994). Attitude regards the content of the beliefs (to what extent is a believed benefit associated with reading); involvement concerns the centrality of the belief about reading (how important is this believed benefit for my self concept).

Need for cognition is of special interest since reading is a cognitive task. It denotes a general tendency to engage in and enjoy effortful cognitive endeavours (Cacioppo & Petty, 1982). People who score high on need for cognition are generally more motivated to do effortful or complex tasks (Cacioppo et al, 1996) and will, therefore, perform higher order metacognitive reading processes more often.

Moreover, one should realise that, while reading a text, motivation can be altered due to the interestingness and pleasantness of the story (Kahneman, 1973; 2012; Matheuwsen, 1994). An interesting story absorbs a reader and provides the reading process with (extra) energy to keep on going. A difficult or dull story has the opposite effect. These feelings are experienced while reading this story and can be captured in an attitude toward the text. Parallel to our description of reading attitude, we distinguish a hedonic (pleasant) and an instrumental (useful) factor in an attitude towards a text.

### *Ability to read*

Ability to read is defined as having the skills or proficiency to process the information in the text (MacInnis & Jaworsky, 1989). It regards skills, proficiency, and knowledge a person can invest to recreate a text into a story. In PISA studies (OECD, 2014), these assets are referred to as reading literacy, that is defined as the “..capacity to retrieve specific information from written texts, on whether they [readers] could understand and interpret what they had read, and on how well they could reflect on and evaluate the content and form of the material” (Stanat et al., 2002: 5). In our framework, this capacity is called ability to read and includes reading proficiency next to all kinds of extratextual knowledge that facilitates the recreation of a story.

Reading proficiency will be linked to three different discourse levels (Kintsch & van Dijk, 1978; Berghardt, 1991), micro, meso, and macro, and is conceptualized

parallel to the metacognitive reading skills distinguished in the PIRLS study (Mullis et al, 2006: 3):

1. Finding the information explicitly given
2. Making straightforward inferences
3. Interpreting and integrating ideas and information
4. Determining the type of text (purpose of the text) and adjusting the interpretation of the text accordingly.

The first level focuses on the information signified in the text. What is the story about, and what is being said about it? A reader can recognize the intended information in the text. Questions that can be answered at this level of comprehension are: who does what, where and when? This skill is based on vocabulary and meaning analysis (MacInnis & Jaworsky, 1989) at a sentence level. It focuses on micro-level processes.

The second level corresponds to meso-level processes since it not only regards essential information in a particular sentence of a text, it also combines information that is given at different sentences of a text in order to establish the chronological sequence, simple causal- (cause-consequence mechanism) or relational conclusions (the relationship between two (or more) characters, events). In addition, readers draw straightforward inferences in order to fill in gaps in a line of reasoning. The extratextual knowledge (top down) that helps construct an interpretation at this level is probably subject matter knowledge and formal knowledge.

In the third level distinguished, readers interpret the information gathered from a text and integrate it with their own ideas, knowledge and experiences. The resulting interpretation is idiosyncratic since readers interpret a text from their own domain of experience (social and cultural background). These skills focus more on macro-level processes in that the interpretation process is supplemented with more context specific extratextual knowledge: background knowledge as well as cultural schema. Important inferences that are made here regard implications of the information for an issue the text is related to (or related to me as a person), and the extent ideas in the text are consistent with ideas of a reader.

In the last level, a bird's eye view is taken. The interpretation of a text is evaluated (reflected upon) in the light of the type of text/discourse. Readers use their knowledge of linguistic conventions, genres, and familiarity with the author's point of view to arrive at a critical appraisal of the text. On the basis of these skills, readers can adjust the meaning of a text, or look at it from the right perspective (as intended by the author). It corresponds to macro-level processes in which a reader reflects on the text in the light of extratextual knowledge (formal, content, and cultural schema).

This description of metacognitive reading skills makes clear that extratextual knowledge is used to construct an interpretation of a text which refers to reading comprehension. In the next paragraph we will elaborate on the concept of extratextual knowledge.

In general, extratextual knowledge is conceptualized as schemata (Bartlett, 1932), frames (Minsky, 1975), or scripts (Schank & Abelson, 1977) (see for example

Ketchum, 2006; 2008, Erten & Razi, 2009; Nassaji, 2002). These concepts refer to higher order knowledge structures that combine individual concepts, propositions, and general knowledge about a specific topic, as for example what to do in a restaurant (Rummelhart, 1975). A schema can be described as a prototypical representation or a general framework depicting the event (this is what it usually looks like) and prescribes inferences about the event (causal or relational) that generally apply (this is how it usually goes). Within a reading process, these schemata are used in a top down approach to formulate expectations about what could be in a text or be meant by a text. In general, three main categories of schemata are distinguished: formal or textual schemata, content schemata, and cultural schemata. We will discuss each briefly.

A *formal schema*, introduced by Thorndyke (1977) as story grammar, is defined as knowledge about language and linguistic conventions (for more details see Alderson, 2000). The contents of this schema show marked similarities to the definition of genre used in genre studies: *Genre essentially refers to language use in a conventionalised communicative setting in order to give expression to a specific set of communicative goals of a disciplinary or social institution, which give rise to stable structural forms by imposing constraints on the use of lexico-grammatical as well as discursal resources* (Bhatia, 2004: 23).

A *content schema* refers to the knowledge of the domain the text is about (Carrel & Eisterhold, 1983). Content schema can be divided into subject matter knowledge and background knowledge. Subject matter knowledge is directly related to the subject of the text. This knowledge is relevant irrespective of the context in which the subject is discussed. Background knowledge regards this context. It reflects the familiarity with and knowledge about a particular (social) context and/or point of view taken that colours the contents of a text.

The last category is *cultural schema*. Ketchum (2006) proposes a cultural schema as a cultural specific extension of background knowledge schema since it refers to conventions, norms, and values that are specific for a particular (sub)culture. A cultural schema indicates how things should be done according to a specific culture as well as the dominant cultural historical perspective taken. If the cultural background of a story matches the cultural schema of a reader, it helps to recreate the story, since a reader can refer to more personally and culturally relevant schemata that give a prototype to recreate a story from a text (Oller, 1995).

### *Opportunity to read*

Opportunity is defined as all contextual and situational factors that facilitate or inhibit the processing of information (MacInnis & Jaworski, 1989). This definition already indicates that opportunity can be divided into contextual and situational factors. Contextual factors are directly linked to the text, such as visibility of the characters and layout of the text, visuals that distract attention, etc. The situational factors refer to the situation in which a person reads the text such as noisiness of the room and perceived time pressure.

## **1.2 How does (un)familiarity with the cultural background of a story affect reading comprehension?**

The main research question focuses on the effect of a (mis)match between the backgrounds of a story and a reader on reading comprehension. In dual-process models it is generally assumed that a person can interpret a text extensively and reach a full comprehension of the text (level 4: macro level processes of reflection upon the text) if a reader has the motivation, ability (reading skills and extratextual knowledge), and opportunity to do so. (Petty & Cacioppo, 1986; MacInnis & Jaworsky, 1989). In this study we regard the background of readers as an (indirect) indicator of their familiarity with their own culture. In consequence, the first hypothesis states that a mismatch in background of a reader and a story results in less comprehension than a match in background (interaction effect between text and reader background).

This general effect can be refined if motivation and ability are taken into account. If a reader is highly motivated, (s)he is willing to invest more effort in processing a text. This tendency may compensate for the mismatch in background. In consequence, the second hypothesis states that reading motivation has a positive effect on reading comprehension. Furthermore, the effect of the background of a reader will probably diminish since background not only indicates familiarity with the own culture, but also differences in reading socialisation. Reading socialization affects the reading attitude, which is an aspect of reading motivation (Broeder & Stokmans, 2013).

Next to an effect of motivation, we expect an effect of knowledge, an aspect of ability. As explained in the introduction, familiarity with different aspects of the text boils down to different schemata identified. If a person reads a lot or is familiar with the writer of the story, one has more appropriate formal schemata. If a person is familiar with the subject, one has appropriate content schemata. These schemata can be used to reconstruct the story from the text and enhance comprehension. In consequence, the third hypothesis states that knowledge has a positive effect on reading comprehension.

## **2. Research method**

To examine the hypotheses stated, we conducted a research that can be characterized as a mixture of an experiment (random assignment of texts) and a survey study (stratified convenience sample and a questionnaire). Teachers were approached to conduct the research in their class if their students met the criteria set by the stratified sampling (see respondents). The survey opened with a question about reading attitude. Then each respondent had to read a short story about a war situation (WWII). After reading this text in his/her own tempo, questions about the text were answered, followed by the rest of the questionnaire.



*Selection of the texts*

All texts were existing stories about the Second World War, but the geographical, historical and cultural context differed. The geographic areas in which the stories were located were: Russia, the Netherlands, and Morocco. Those three countries were differently involved in the Second World War and have different opinions about this theme. The selection of a text was further restricted to texts that are genuine and culturally bound. In these cases cultural differences (socio-economic and historical context) as well as differences in formal schema (the way these war stories are told in a given culture) are more pronounced. By these criteria, we tried to minimize the differences in content schemata, and maximize differences in formal and cultural schemata without altering the subject.

The texts presented to the respondents were a coherent piece from a story with a length of approximately one page. The Russian text was 'From dusk to dawn' (1974) by N. Kravtsova and handled about a women's battalion. The Dutch text was 'Winter war' (1972) by J. Terlouw and handled about the German occupation in the winter of 1944. The Moroccan text was 'The forgotten hill' (1952) by M. Mammeri and was about leaving a small village in the hill to go to a military training camp. The Russian and Dutch stories can be characterized as Russian and Dutch stories due to the match between the cultural background (use of language and cultural codes) of the author and the geographical and historical setting of the story. The Moroccan story is not purely Moroccan. The geographical, historical and cultural setting could be Moroccan, but is Algerian. Moreover the author himself is Algerian and the story was originally written in French. Despite this, the story could very well be a Moroccan story due to the similarities between the rural setting where it is set (Algerian Kabyle area), and a typical Moroccan rural setting. The choice for this story was made due to lack of similar stories on World War II in Morocco.

*Respondents*

The respondents approached for the research were higher secondary education students (aged 15-18 years) living in the Netherlands (n=113), Russia (n=145) or Morocco (n=122). The Russian and Dutch respondents answered the questionnaire quite well; item non-response was low (less than 5%). Of the Moroccan respondents 11 had 25% or more of the items not answered (those were excluded from the analyses) and the item non-response for those left in the dataset (n=111) was for some items larger than 25%. Table 1 summarizes the important characteristics of the respondents included in the analysis.

*Table 1: Description of the sample*

Country of birth	Number of respondents in analysis	Valid % male (% missing)	Age (mean, sd)
Netherlands	113	53 (1)	16,10 (0,96)
Russia	145	51 (4,1)	14,56 (0,79)
Morocco	111	47 (3,6)	18,47 (1,25)

The respondents from the different geographic areas were comparable on the percentage of men and women (chi-square (df = 2) = 0,833;  $p > 0,05$ ) but differed significantly in age ( $F(2, 356) = 537,77$ ). Post hoc analysis (Scheffe's) revealed that the Moroccan respondents were significantly (at 5%) older than the Dutch who were significantly older than the Russian respondents.

### *The questionnaire*

The questionnaire incorporated different indicators for reading comprehension of the text just read, motivation to read, and knowledge. These operationalizations will be described successively.

### Reading comprehension

Reading comprehension was operationalized as a short version of a reading achievement test that is inspired by the levels of comprehension distinguished in Pirls (Mullis et al, 2006). The levels were:

- a. Finding the information explicitly given. Operationalized as: state the order of the events described in the story, and a 'Who is' question (multiple choice).
- b. Making straightforward inferences. Operationalized as: integrate information (about social relation or causal relation) that was stated but given in a different sentence of the same paragraph (multiple choice).
- c. Interpreting and integrating ideas and information. Operationalized as: integrate causal information that was stated but given in different paragraphs of the text (multiple choice) and interpretation of metaphors used in the text (two open questions).
- d. Determining the type of text (purpose of the text). Operationalized as: summarize the feelings experienced by the main character and explain why these feelings have changed (open question).

We did not sum all scores across the four levels, since schemata influence the interpretation of a text differently at different levels of comprehension. In this study we distinguished three levels of comprehension. These levels correspond to the levels described above, except that level c and d, which lean heavily on extratextual information and regard macro level processes, were summed to one index. Table 2 shows the univariate characteristics of reading comprehension.

### Motivation to read

In the description of the model we argued that motivation to read consists of a more general part with four antecedents and a specific part regarding text attitude. The items used to operationalize these antecedents were validated in previous research about reading as a leisure activity (Stokmans, 1999; Stokmans, 2003; Stokmans, 2007). The operationalizations of the general reading motivation can be summarized as follows:

- a. Hedonic reading attitude was asked for in 5 semantic differentials, such as amusing (5) - not amusing (1).

- b. Utilitarian reading attitude was asked for by 4 semantic differentials, such as informative (5) - not informative (1).
- c. Involvement with reading was also asked by 3 semantic differentials such as interesting (5) - not interesting (1).
- d. Need for cognition was operationalized as 4 statements such as 'I prefer difficult questions above simple ones'. Respondents could answer on a 5- point disagree (1) - agree (5) scale.

Table 2: *Univariate characteristics of the variables*

	# Of items	Cronbach's alpha	% Missing	Mean	Standard deviation
<b>Reading comprehension</b>					
Level1	3	count	0	1,72	0,89
Level2	3	count	0	1,64	0,95
Level3	3	count	0	0,89	0,87
<b>Attitude towards the text</b>					
Hedonic	5	0,87	1,8	3,14	0,99
Effort experienced	4	0,79	2,0	2,77	1,13
Utilitarian	5	0,87	1,0	2,99	1,08
<b>Motivation to read</b>					
Hedonic attitude	5	0,90	1,0	3,01	1,17
Utilitarian attitude	4	0,88	1,0	3,13	1,26
Involvement	3	0,83	1,8	3,04	1,21
Need for cognition	4	0,70	0,5	2,95	0,84
<b>Knowledge scheme</b>					
Reading fiction	4	0,83	1,0	3,49	1,50
Reading literature	3	0,64	0	3,47	1,24
Attention to literature	9	count	0	3,98	2,33
Topic (WOII)	9	count	0	3,50	1,80
Theme	9	count	0	1,07	1,56
Author	5	count	0	0,27	0,65

The specific part of reading motivation, the attitude toward the text, tapped on the two different components mentioned in the introduction:

- a. *Hedonic component: 5 semantic differentials about the overall pleasure experienced while reading the text, such as pleasant (5) - unpleasant (1).*
- b. *Utility components: 5 semantic differentials about the usefulness of the story, such as valuable (5) - not valuable (1).*

Due to strong correlations (Dancey & Reidy, 2004) between hedonic reading attitude, utilitarian reading attitude, and involvement (all above 0,75; Cronbach's alpha = 0,92), we averaged the scores on these three constructs into a general reading attitude index.

After this, the correlations between the three remaining antecedents of reading motivation were weak to moderate (Dancey & Reidy, 2004). The largest correlation is between the hedonic text attitude and the utilitarian text attitude ( $r=0,62$ ), and the lowest is between need for cognition and hedonic text attitude ( $r=0,11$ ).

### Knowledge

In the introduction we distinguished different schemata to conceptualize extratextual knowledge. In the operationalization we used:

- a. Schemata about reading fiction: operationalized as the amount (How many books are read? and How much time spent on reading?) and frequency of reading fiction (How often read? and When read for the last time?) as a leisure time activity (4 items). For each of the four questions respondents could choose between seven answers that varied from 'very little' (1) to 'very much' (7).
- b. Schemata about reading literature (the genre of the texts presented): operationalized as the amount and frequency of reading literature at school or at home (3 items)
- c. Knowledge about literature: operationalized as the sort of contents of the literature lessons. Respondents could indicate what sorts of contents were offered, such as 'teacher explains the interpretation of the text,' and 'discussion of the interpretation of a text in class.'
- d. Familiarity with the author: operationalized as information sources used to get acquainted with the author. Respondents could indicate how they got familiar with the author, such as 'my teacher told about the author', or 'I read another book by the author'.
- e. Familiarity with the Second World War: operationalized as information sources used to get acquainted with the Second World War. Respondents could indicate what sources (8), such as 'the Second World War was given attention in history class', 'I read stories about it', were used to inform oneself about the Second World War.
- f. Familiarity with the theme of the story: operationalized as information sources used to get acquainted with the theme of the story. Respondents could indicate what sources (8), such as 'the theme was given attention in history class', 'my family told stories about the theme', were used to inform oneself about the theme.

The correlations between the aspects of knowledge were weak to moderate (Dancey & Reidy, 2004). The largest correlation is between reading fiction and reading literature ( $r = 0,56$ ), and the lowest is between familiarity with the author and reading fiction ( $r = -0,04$ ).

## **3. Results**

Figure 3 presents boxplots in order to get a brief overview of the differences in reading comprehension levels across geographic areas and texts. In general it is expected that respondents who answer questions correctly at level 3 have a higher probability to answer questions correctly at level 2. And those who answer level 2 questions

correctly, have a higher probability of answering level 1 questions correctly. So one expects ascending proportions of respondents for answering questions correctly at higher levels of comprehension. However, part A of figure 3 reveals that over all respondents, none of the texts represents this expected pattern. For the individual countries (cultural knowledge and differences in reading socialization are more similar then) the expected patterns show up for Russian respondents in all texts, for the Dutch respondents in two texts (not the Moroccan text) and for Moroccan respondents in two texts (not the Russian text).

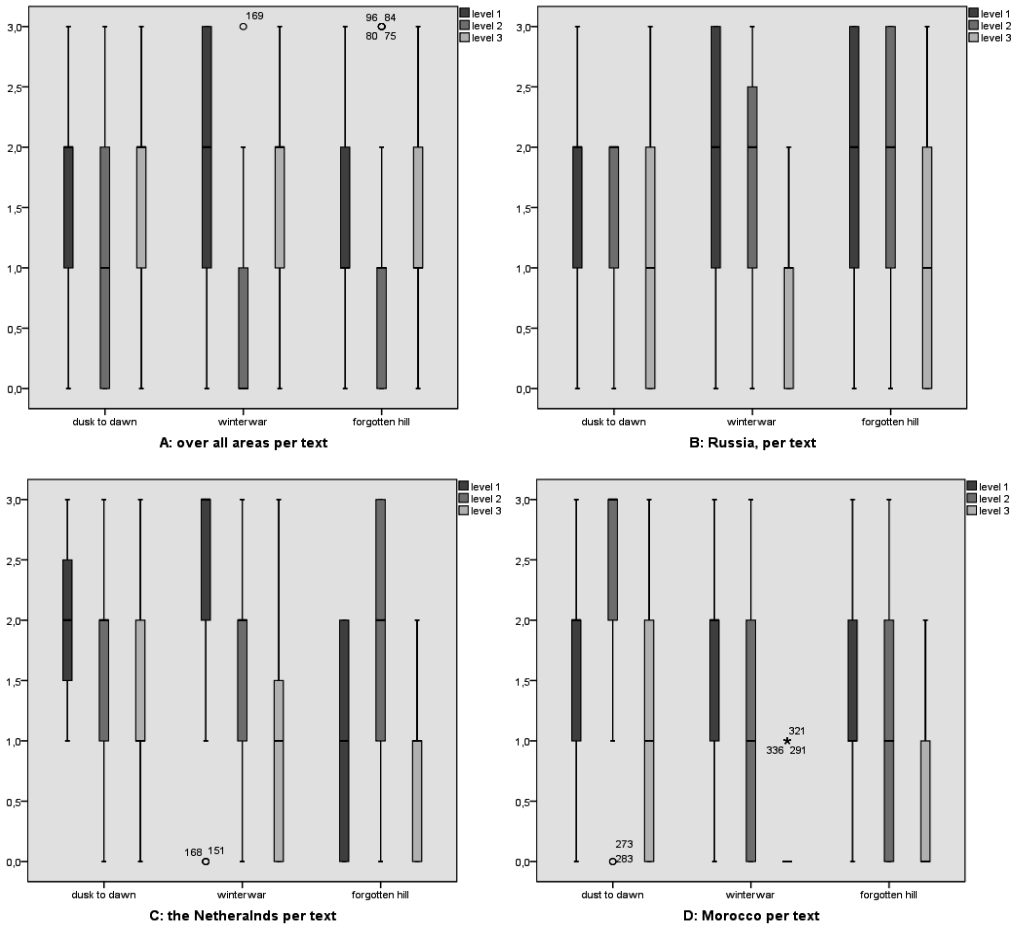


Figure 3: Boxplots for the texts and geographic areas

Furthermore the patterns do not support the expectation that the text that matches the geographical area of the respondents is comprehended best. This counts for all three areas and all three levels of comprehension. In order to test the hypotheses stated in the introduction we conducted analyses of variance (ANCOVA).

### 3.1 Effect of geographic area and text

In the first hypothesis we suggest an interaction effect between geographic area and text (Area\* text) and we assume that a text that matches the geographic area of a respondent is comprehended best. In order to test this hypothesis, we conducted an ANCOVA with the factors geographic area and text, and controlling for age (covariate) and gender.

Table 3 indicates that differences in gender and age do not parallel differences in comprehension level (no significant effect found for gender and age at any of the comprehension levels). Furthermore, the results suggest that the texts differ considerably; at all levels of comprehension the effect of text is significant (text has a significant effect at all comprehension levels). Post hoc analysis indicate that at level 1, Forgotten hill is comprehended least and Winterwar most, at level 2 Forgotten hill is comprehended least and From dusk to dawn most, while at level 3 Winterwar is comprehended least and From dusk to dawn most. Regarding geographical area, table 3 reveals area has no significant effect on level one, a marginal effect on level 2 ( $p=0,10$ ), and a significant effect on level three ( $p=0,01$ ). This result suggests that geographic area of the respondent affects higher levels of comprehension more.

Table 3: Effect of geographic area and text on levels of comprehension (\*  $p<0,10$ ; \*\* $p<0,05$ ; \*\*\*  $p<0,01$ )

Comprehension		F value	Squared partial eta
Level 1	Area	2,096	-
	Text	23,122 ***	0,119
	Area*text	6,683 ***	0,073
	Gender	0,558	-
	Age	0,012	-
Level 2	Area	2,360 *	0,014
	Text	9,378 ***	0,052
	Area*text	10,346 ***	0,108
	Gender	0,098	-
	Age	1,148	-
Level 3	Area	6,773 ***	0,038
	Text	10,896 ***	0,060
	Area*text	2,796 **	0,032
	Gender	0,035	-
	Age	2,062	-

Last but not least, we see a significant interaction effect between text and geographic area (area \* text) at all three levels of comprehension. This result suggests that comprehension at all three levels is affected by the (mis)match between geographic area and text. However, as figure 4 reveals, the pattern does not correspond to the

expectation that a match between geographic area and text results in highest comprehension scores (no peak in the line diagram where the background of the text and respondents match). Moreover the patterns of interaction differ considerably between comprehension levels.

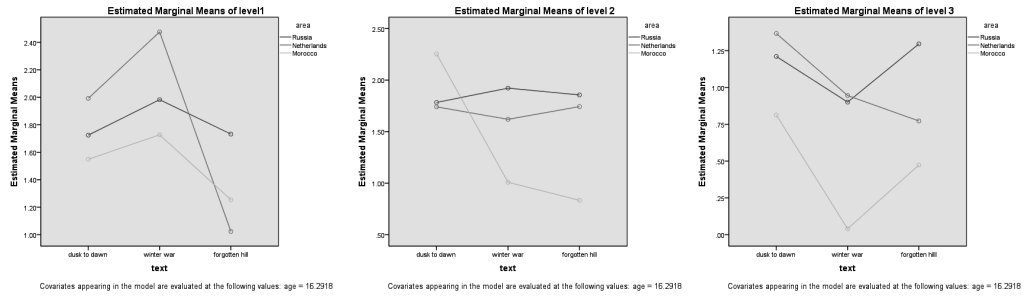


Figure 4: Estimated interaction between geographic area and text for the levels of comprehension

### 3.2 Effect of geographic area and text controlled for motivation to read

In the second hypothesis we suggested that reading motivation positively affects reading comprehension, next to an interaction effect between geographic area and text. This hypothesis was tested by means of an ANCOVA with the factors geographic area, text, and the motivational variables (covariates) when controlling for gender and age (covariate). An overview of the results is given in table 4.

Table 4: Effect of geographic area and text on levels of comprehension controlled for motivation (\*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$ )

Comprehension		F value	Squared partial eta
Level 1	Area	0,424	-
	Text	23,68 ***	0,127
	Area*text	7,30 ***	0,082
	General reading attitude	16,84 ***	0,049
	Nfc	0,885	-
	Hedonic text attitude	0,740	-
	Utilitarian text attitude	2,91 *	0,009
	Gender	0,001	-
Age	0,08	-	
Level 2	Area	0,557	-
	Text	10,60 ***	0,061
	Area*text	11,01 ***	0,119
	General reading attitude	2,71 *	0,008
	Nfc	1,49	-
Hedonic text attitude	1,62	-	

	Utilitarian text attitude	2,29	-
	Gender	0,195	-
	Age	0,709	-
Level 3	Area	1,071	-
	Text	11,97 ***	0,068
	Area*text	3,375 ***	0,040
	General reading attitude	10,67 ***	0,032
	Nfc	0,709	-
	Hedonic text attitude	0,570	-
	Utilitarian text attitude	0,678	-
	Gender	0,700	-
	Age	1,533	-

Table 4 indicates that differences in gender and age do not parallel differences in comprehension level (no significant effect found for gender and age at any of the comprehension levels). Again, at all levels of comprehension the effect of text is significant (text has a significant effect at all comprehension levels). The differences between the texts at each level of comprehension match the findings of the previous analysis. Regarding geographical area, table 4 reveals that area has no significant effect anymore at any level of comprehension. So we conclude that the differences that were attributed to geographic area (main effect of area) in the first analysis can in fact be attributed to motivational variables. Regarding the motivational variables, table 4 indicates that the general reading attitude index has an effect on all three levels of comprehension. Additional analysis (regression approach) indicates that this effect is positive: the higher the motivation the higher the scores on (each of the) comprehension levels. Moreover, we found a significant effect of the utilitarian text attitude on the first level of comprehension. Additional analysis indicates that this effect is negative: the higher the utilitarian text attitude the lower the scores on the first level of comprehension. We will go into these results in the discussion.

Last but not least, we see a significant interaction effect between text and geographic area (area \* text) at all three levels of comprehension. As in the first analysis, the interaction pattern does not correspond to the expectation that a match between geographic area and text results in higher comprehension scores. The patterns of interaction show a comparable pattern to the first analysis.

### 3.3 Effect of geographic area and text controlled for knowledge schemata

In the third hypothesis we suggested that different types of knowledge positively affect reading comprehension, next to an interaction effect between geographic area and text. This hypothesis was tested by means of an ANCOVA with the factors geographic area, text, and the knowledge indices (covariates) when controlling for gender and age (covariate). An overview of the results is given in table 5.



Table 5 indicates that differences in gender and age do not parallel differences in comprehension level (no significant effect found for gender and age at any of the comprehension levels). Again, at all levels of comprehension the effect of text is significant, and the differences are similar to those in the previous analyses. Furthermore, the results indicate that geographic area (main effect area) has a significant effect at level 1 and level 3 (not at level 2).

Regarding the knowledge schemata variables, table 5 suggests that reading fiction is only significant for comprehension level 2 (more reading goes with better comprehension). Reading literature is significant for comprehension level 3 (more reading literature goes with better comprehension). Knowledge of literature is significant for comprehension level 1 ( $p < 0,10$ ) and level 3 ( $p < 0,05$ ); more knowledge goes with better comprehension. Knowledge of the topic (WWII) is significant for all three levels of comprehension: more knowledge of WWII facilitates comprehension. Knowledge of the theme and author are not significant. We will go into these results in the discussion.

Table 5: *Effect of geographic area and text on levels of comprehension controlled for knowledge (\*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$ )*

Comprehension		F value	Squared partial eta
Level 1	Area	3,409 **	0,020
	Text	27,781 ***	0,142
	Area*text	6,915 ***	0,076
	Reading fiction	2,460	-
	Reading literature	0,639	-
	knowledge literature	3,169 *	0,009
	Author	2,656 *	0,008
	WOII	2,698 *	0,008
	Theme	0,228	-
	Gender	0,587	-
	Age	0,207	-
Level 2	Area	1,248	-
	Text	10,579 ***	0,059
	Area*text	10,954 ***	0,116
	Reading fiction	9,633 ***	0,028
	Reading literature	1,386	-
	Knowledge literature	0,269	-
	Author	0,240	-
	WOII	8,368 ***	0,024
	Theme	1,242	-

	Gender	0,102	-
	Age	0,785	-
Level 3	Area	6,009 ***	0,035
	Text	9,287 ***	0,053
	Area*text	2,601 **	0,030
	Reading fiction	0,674	-
	Reading literature	4,057 **	0,012
	Knowledge literature	3,756 **	0,011
	Author	0,204	-
	WOII	9,395 ***	0,027
	Theme	0,674	-
	Gender	0,028	-
	Age	0,671	-

Last but not least, we see a significant interaction effect between text and geographic area (area \* text) at all three levels of comprehension. The patterns of interaction are similar to the pattern reported in the first analysis and do not support our hypothesis.

#### 4. Conclusion and discussion

In this paper we suggested that unfamiliarity with the cultural background of a story results in difficulties in comprehending and interpreting the story. In order to investigate this suggestion we framed reading processes into a dual process approach. This approach suggested that unfamiliarity with a cultural setting can be regarded as an aspect of the knowledge used to recreate a story from a text. This approach also suggests that next to knowledge, motivation to read a story affects the comprehension and interpretation of the story. These lines of thoughts boiled down into hypotheses about the effect of text, geographic area of the respondent, the interaction between those two, motivation to read and knowledge on reading comprehension. These hypotheses were tested in a cross-cultural study.

In all analyses the effects of gender and age were not significant. That is unexpected, since it is believed that women read better than men and that reading comprehension increases with age (OECD, 2014). The lack of effect of gender may partly be attributed to the fact that war stories are not gender neutral: males prefer these stories more than females (Ellis et al, 2008). This difference in preference may affect reading comprehension since preference about a topic (interestingness) may affect motivation to read, as well as content knowledge. The lack of effect of age can partly be attributed to the fact of random assignment of texts within a school class, and partly to the fact that differences in age are confounded with geographic area.

The analyses revealed that geographic area has a main effect on comprehension if the general reading attitude is not taken into account (at all three levels of comprehension), or if 'reading fiction' is not taken into account. These results strongly suggest that differences in reading socialization that boil down in a general reading attitude and a habit of reading fiction affect comprehension at all three levels. In general, it is suggested that reading habits affect both reading attitude and reading skills (Mol, 2010; Stokmans, 2007; Tellegen & Frankenhuisen, 2002). Reading attitude and reading fiction are strongly correlated (Stokmans, 1999, 2007) but this research indicates that they have a differential effect on reading comprehension. Reading attitude affects all three levels of comprehension, but level two only marginally. However, level two is significantly affected by the habit of reading fiction. Further research is needed to unravel the effects of reading habits on reading attitude, reading proficiency and reading comprehension.

All analyses revealed that the texts differ considerably. In all analyses a significant effect of text was reported for all levels of comprehension. At level 1, *Forgotten hill* is comprehended least and *Winterwar* most, at level 2 *Forgotten hill* is comprehended least and *From dusk to dawn* most, while at level 3 *Winterwar* is comprehended least and *From dusk to dawn* most. These results suggest that difficulty of a text is a complex multidimensional concept that can not be expressed in one index. A text can be difficult at low levels of comprehension and easier at higher levels of comprehension. This suggestion can be grounded in the kind of schemata needed to interpret a text.

We expected a quite robust interaction effect between the text and the geographic area of the respondent. According to a dual process model, the story occurring in their own cultural and historical setting should be interpreted best. The data did not support this suggestion. But the complex relationship between 'complexity' of a text and comprehension, as discussed in the previous paragraph, may have affected our finding. Given the ambiguous complexity of the texts used in this study and the various effects of motivation and knowledge at different levels of comprehension it is extremely hard to find support for this suggestion. More research with texts that are less ambiguous in comprehension at different levels is needed to explore this hypothesis further.

The results indicate that reading motivation affects the comprehension of the text and that different levels of comprehension are affected differently. General reading motivation did have a significant effect on comprehension, although the significance on level 2 was marginal. This result suggests that lack of motivation results in less close reading and therewith affects level one comprehension. Furthermore, lack of motivation affects level three comprehension, since a reader is not willing to apply the higher order metacognitive reading processes. Moreover, level one comprehension is negatively affected by an utilitarian text attitude. So if readers think a text is useful, they read a text less close! This effect may be attributed to top-down processes; a reader regards the text as useful because it seems to match with existing schemata (knowledge). Additional research is needed to explore this line of thought.

Last but not least, the results indicate that knowledge affects reading comprehension and that different levels of comprehension are affected differently. Level one consists of a lot of automatic reading processes for respondents in secondary education. In consequence, extratextual knowledge that reflects practicing does not have an effect at this level. Content knowledge does have an effect since it suggests (top down) what kinds of words could be expected. At level two, more complex, meso level reading processes are required. This is reflected in the results, since at this level of comprehension familiarity with reading (fiction in general) has an effect on comprehension, next to content knowledge used to formulate (top down) what could be expected. At the highest level of comprehension, most complex reading processes are required. In consequence schema about literature (knowledge and reading) has an effect on comprehension, next to content knowledge.

## References

- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge, England: Cambridge University press.
- Anderson, N.J. (1999). *Exploring second language reading*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Baker, L., & Wigfield A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activities and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4) pp. 452-477.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, England: Cambridge University press.
- Batra, R., & Ahtola, O. (1990), Measuring de hedonic and utilitarian sources of consumer attitude. *Marketing Letters* 2(2), 159-170.
- Bernhardt, E.B. (1991). A psycholinguistic perspective on second language literacy. *AILA-Review*, 8, 31-45.
- Breckler, S.J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, pp. 1191-1205.
- Breckler, J.S., & Wiggins, E.C. (1989). On defining attitude and attitude theory: Once more with feeling. In A. Pratkanis, J. Breckler, A. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 407- 425.
- Broeder, P., & Stokmans, M.J.W. (2013). Why should I read?: A cross-cultural investigation into adolescents? Reading socialisation and reading attitude. *International Review of Education*, 59(1), 87-112.
- Cacioppo, J.T., & Petty, R.E. (1982). "The need for cognition." *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 42, 116-131.
- Cacioppo, J.T., Petty R.E., Feinstein J.A., Blair W., & Jarvia, G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, Vol. 119, no 2, 1996, p. 197-253.

- Carrel, P.L., & Eiserhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading. *TESOL Quarterly*, 17, 553-573.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York: HarperCollins Publishers.
- Chaiken, S., & Trope, Y. (eds). (1999). *Dual-Process theories in social psychology*. New York: The Guilford Press.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2004). *Statistics without Maths for Psychology: using SPSS for Windows*. London: Prentice Hall.
- Ellis, L., Hershberger, S., Field, E., Wersinger, S., Pellis, S., Geary, D., Palmer, C., Hoyenga, K., Hetsroni, A., & Karadi, K. (2008). *Sex Differences: Summarizing More than a Century of Scientific Research*. New York: Psychology Press, Taylor, & Francis Group.
- Erten, I.H., & Razi, S. (2009). The effects of cultural familiarity on reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1539-05787, 211, 60-70.
- Fill, C. (2002). *Marketing communication*. New Jersey: Prentice Hall.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Beliefs, attitudes, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Grabe, W., & Stoller, L.F. (2002). *Teaching and researching reading*. Howlow, England: Pearson Education.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G.V. (2007). Unraveling the processes underlying evaluation: attitudes from the perspective of the APE model. *Social Cognition*, 25, 687-717.
- Gurthie, J.T., & Wigfield, A. (2000) Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, vol 3. Mahwah, N.J. Erlbaum, pp. 403-422.
- Holbrook, M., & Hirschman, E. (1982), De experiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings, and fun. *Journal of Consumer Research* 9, 132-140.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and Effort*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kahneman, D. (2012). *Thinking, fast and slow*. London: Penguin Books.
- Ketchum, E.M. (2006). The cultural baggage of second language reading: An approach to understanding. *Foreign Language Annals*, 39, 22-42.
- Ketchum, E.M. (2008). The Cultural Baggage of Second Language Reading: An Approach to Understanding the Practices and Perspectives of a Nonnative Product. *Foreign Language Annals*, 29 (1) 22-42.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Laaksonen, P. (1994). *Consumer involvement: Concepts and research*. New York: Routledge.
- Lewis, R., & Teale, W. (1982). Primary school students' attitudes toward reading. *Journal of Research in Reading*, 5, 113-122.
- MacInnis, D.J., & Jaworski, B.J. (1989). Information processing from advertisements: Toward an integrative framework. *Journal of Marketing*, Vol. 53, 1-23.

- Mathewson, G.C. (1994) Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International reading association, 1131-1161.
- McCarthy, K.F., Ondaatje, E.H., Zakaras, L., & Brooks, A. (2004). *Gifts of the Muse*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- McKenna, M.C., Stratton, B.D., Grindler, M.C., & Jenkins, S.J. (1995). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behaviour*, 27 (1), 19-44.
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P.H. Winston (Ed.), *The Psychology of computer vision*. New York: McGraw-Hill.
- Mol, S. (2010). *To Read or Not to Read*. Leiden: Mostert, & Van Onderen.
- Mullis, V., Kennedy, A., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment framework and specification*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.
- Nassaji, H. (2002). Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. *Language learning*, 52, 439-481.
- Noordman, L., & Maes, A. (1993). Tekststructuur en tekstbegrip. In A. Braet, & Van de Gein, J. (Eds.), *Taalbeheersing als tekstwetenschap: terreinen en trends* (pp. 57-69). Dordrecht: ICG.
- OECD (2014), PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA, OECD Publishing.  
` <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>.
- O'Keefe, D.J. (1990). *Persuasion: Theory and research*. London: Sage Publications.
- Oller, J.W. (1995). Adding abstract to formal content schema: Results of recent work in Peircean semiotics. *Applied Linguistics*, 16, 273-306.
- Painter, C. (2001). *Learning through language in early childhood*. London: Classell Academic.
- Peter, J.P., & Olson, J.C. (1993). *Consumer Behavior: Marketing Strategy Perspectives*. Homewood: Irwin.
- Petty, R.E., & Cacioppo, J.T. (1986). Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change. New York: Springer-Verlag.
- Rader, M. (ed.) (1961). *A Modern Book of Esthetics: An Anthology*, 3rd edition, New York: Holt
- Rummelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. In D.G. Bobrow, & A.M. Collins (eds.), *Representation and understanding*. New York: Academic Press.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- Stokmans, M.J.W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.
- Stokmans, M. (2003), How heterogeneity in cultural tastes is captured by psychological factors: a study of reading fiction. *Poetics*, 31, pp. 423-439.

- Stokmans, M. (2007), Effectmeting van een leesbevorderingsproject: De casus bazar. Delft: Eburon.
- Tellegen, S., & Frankenhuizen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.
- Thorndyke, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 11, 82-106
- Voss, K., Spangenberg, E., & Grohmann, B. (2003). Measuring the hedonic and utilitarian dimensions of consumer attitude. *Journal of Marketing Research*, 40, pp. 310-320.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Collected works, Volume I*. New York: Plenum.
- Wells, E. (2002), *On Writing* [1942], New York: Modern Library Edition.
- Wilkinson, L. & Silliman, E. (2000). Classroom language and literacy learning. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (eds.), *Handbook of reading research, Volume III* (pp. 339-360). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivation for reading and reading engagement. In J.T. Guthrie, & A. Wigfield (eds), *Reading Engagement - motivating readers through integrated instruction*. Newark: International Reading Association pp. 14-33.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997) Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their readings. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.
- Zanna, M.P., & Rempel, J.K. (2008). Attitudes: a new look at an old concept. In R.H. Fazio, & R.E. Petty (eds.) *Attitudes: Their structure, function, and consequences*. New York: Psychology Press. pp 7-16.
- Zaichkowsky, J.L. (1985). Measuring the involvement construct. *Journal of Consumer Research*, Vol. 12, 1984, p. 341-352.





# Predicting narrative ability: parental and child factors in early interaction

Akke de Blauw, Anne Baker & Judith Rispens

*University of Amsterdam, Amsterdam Center for Language and Communication*

a.t.deblauw@uva.nl; a.e.baker@uva.nl; j.e.rispens@uva.nl

Narrative skills are important for later literacy and school language, such that it is important to indicate what the precursors may be of these skills. This study examined the behavior of three Dutch children and their parents in early nonpresent talk interaction (age 1;9 - 3;9) in relation to the children's narrative skills at age seven. At that age the children displayed clear individual differences in the different aspects of narrative ability measured (*narrative productivity*, *narrative story structure* and *narrative complex language*). Some relation could be shown between behavior in early interaction and later narrative skills. The amount of nonpresent talk in interactions that parents involve the child in proved to be related to *narrative productivity* and child initiative to *narrative complex language* at age seven.

## 1. Introduction

A substantial body of research has shown that oral narrative ability is a good predictor of academic performance at school (Tannock, Purvis & Schachar, 1993; Snow, Burns & Griffin, 1998; Curenton & Lucas, 2007; Scarborough, 2009; Henrichs, 2010; Scheele, Leseman, Mayo & Elbers, 2012). For example, children who have good oral narrative skills have been shown to have better reading abilities than those with less well developed oral narrative skills (Bishop & Edmundson, 1987; Chang, 2006; Dickinson & Porche, 2011). Considering the central position of narrative skills for school achievement it is highly relevant to establish which aspects of language development promote the emergence of these narrative skills. This study looked for potential precursors of later narrative ability in the interaction between parents and children during early stages of their language development. More precisely, three children were followed longitudinally, which enabled us to explore what kind of linguistic behavior of parents and children during their first years of life can be related to narrative skills at a later stage.

A specific potential precursor that is studied in this paper, is the involvement of children in so-called nonpresent talk. Previous literature has shown that discussion of

the not-here-and-now in early parent-child interaction appears to be related to narrative development. Based on the theoretical framework of Ninio and Snow (1996), Uccelli, Hemphill, Pan, and Snow (2005) investigated the influence of nonpresent talk interaction of mother-child dyads at age 1;8 and 2;8 on two narrative genres at age five. It appeared that the more children were engaged in nonpresent talk at 1;8 and 2;8, the better narrators of personal experience they tended to be at age five. The same was true for the fantasy narrative. The claim is that the more parents engage in nonpresent talk with their young children, the more opportunities children have to learn to represent past events, to report intentions, feelings and reactions, and to tie experience in one context to experience in another. These are all skills supposed to be critical to later autonomous narrative production. Dickinson and Tabors (2001) found that nonpresent talk occurred more frequently in intensive parent-child interaction, such as eating together and playing together, in contrast to settings focused on caregiving, such as changing nappies, or dressing. The implication is that searching the settings in which nonpresent talk occurs might also be relevant for the exploration of factors influencing later narrative skills.

As is apparent from the reviewed literature, most previous research has focused on the influence of adult behavior in early interaction on children's later language. To date only little research has examined the behavior of the child within early interaction about the not-here-and-now in relation to later narrative abilities. Farrant and Reese (2000) and Reese (1995) found children's increasing participation in conversations between age three and four to be related to their narrative ability, i.e. their ability to comprehend and produce a narrative at age five. The results thus point to a relation between participating in conversational interactions and narrative ability. From the previous literature it is not clear whether engagement in early nonpresent talk interaction induced by the parents is different from participating in nonpresent talk initiated by the children with respect to later narrative ability. The present research aims to fill this gap by studying initiation of early interaction in nonpresent talk. Furthermore, narrative ability refers to a multilevel skill. At least three different components of narrative ability can be distinguished: *narrative productivity*, *narrative story structure* and *narrative complex language* (de Blauw, 2015). Previous literature has not always distinguished these different facets of narrative ability, or has examined the different facets consistently. Our research aim is therefore to investigate whether aspects of parental and child behavior in early nonpresent talk interaction can be related to these three different facets of narrative ability within a longitudinal study.

## 2. General method

The present study analysed data from an in-depth longitudinal study (De Blauw, 2015) of three children in two monolingual Dutch, middle class families<sup>1</sup>. The children, two non-identical twin sisters Hazel and Floor, and one boy Stijn participated in the study.

---

<sup>1</sup> The data were taken from a longitudinal database in which the children were recorded from age 0;3 to 10 years.

The disadvantage of a multiple case study approach is of course the limited generalizability and general applicability of the results. The great advantage is however the considerable amount of data that is generated. The measures of narrative ability were made at age seven using different instruments in order to establish the similarities and differences between the children to which the variables in early interaction could then be related. The analysis of early spontaneous interaction between 1;9 and 3;9 (at seven time points: 1;9, 2;0, 2;3, 2;6, 2;9, 3;3, and 3;9) was based on video recordings of the children with their parents, lasting between one to two hours per session. Nonpresent talk interaction segments (NPT) were selected and analysed from these recordings (see below, excerpt 2). To compare the two families all results were measured per hour. In order to investigate the role of context on NPT, all NPT segments were coded for setting. Five main categories of setting were distinguished: eating & drinking, body care, toy play, parent-child routines and other (such as on the move indoor & outdoor).

### 3. Results

In the following sections the baseline measures for narrative ability will be presented first, followed by the method and results for analysing NPT with regard to (a) parental engagement and (b) children's initiatives.

#### *Narrative ability at age seven*

Three types of narration were assessed around age seven: story generation using the Frog Story (Mayer, 1969), story reproduction using the Bus Story (Renfrew, 1991), and spontaneously produced narratives which were taken from the spontaneous speech of the children in interaction with their parents or the investigator at that age. A multilevel approach was taken, focusing on three components of narrative ability: *narrative productivity*, *narrative story structure* and *narrative complex language* (see Table 1).

*Narrative productivity* was operationalised as the length of the narratives (total utterances per narrative), and the number of spontaneously produced narratives. *Narrative story structure* refers to the ability to produce a comprehensible, cohesive and well-structured story, including the number of planning components (i.e., the elements of the story required to convey the whole narrative such as the frog escaping in the Frog Story). *Narrative complex language* is operationalised using different measures. Related to vocabulary the use of specific lexical items (for the narrative in question) was recorded and the Type-Token Ratio (TTR) calculated to measure the diversity of vocabulary. With respect to grammar the number of complex clauses and the Mean Length of Five Longest Utterances (MLU5) were measured.

The results from the Frog story task (Mayer, 1969; Berman & Slobin, 1994) and the Bus story task (Renfrew, 1991) indicated that all three children were performing at the high end of the normal range, or even above this norm, when compared to seven-year-

old Dutch children from other studies (Blankenstijn & Scheper, 2003; Ketelaars, 2010; Jansonius et al., 2014). The production of spontaneous narratives could not be compared to other studies because no figures are available for Dutch. The frequency of spontaneously produced narratives varied considerably between the three children, ranging from only one narrative from Hazel in the three hours of recording to twelve narratives produced by Stijn, and seven produced by Floor (see Excerpt 1). The personal narrative was the most frequent type (see Excerpt 1).

*Excerpt 1: An example of a personal narrative in spontaneous speech around age seven. Floor (age 6;9) talking about her favourite elephant rucksack falling into the ditch. Setting: playing and in conversation with investigator.*

Floor: [showing her rucksack]

*En Tetty was een keertje in de sloot gevallen.*

‘And once Tetty fell in the ditch.’

*Wij speelden dat we de vlaggen uithangen, uithangden met drie tassen. Maar dat wou niet zo goed.*

‘We were playing hanging out flags, hanging out three bags. But it didn’t go right’

*En toen had Hazel Tetty per ongeluk achter het hek gegooid.*

‘And then Hazel threw Tetty by accident over the fence.’

*En toen wou Hazel Tetty weer vastpakken en toen viel Tetty in de sloot. Toen lag die met zijn neus boven gelukkig.*

‘And then Hazel wanted to pick Tetty up but Tetty fell in the ditch. Luckily he landed with his nose upwards.’

*Toen heeft Marjoleine Tetty eraf, eruit gehaald. Marjoleine had toen Tetty in de wasmand, wasmachine gestopt. En toen moest-ie nog een tijdje bij de kachel.*

‘Then Marjoleine got Tetty out. Marjoleine put Tetty in the washing basket, washing machine. Then he had to be near the radiator for some time.’

*Maar dat vond Tetty helemaal niet leuk! Als die zo had gelegen, was gevallen [drops the elephant on its front ] dan had Tetty al gezonken zijn. Maar zo niet [turns it over on its back].*

‘But Tetty didn’t like it at all. If he had been like this, had fallen like this, then Tetty would have sunk. But not this way up.’

Table 1 shows both the scores on the various measures under the three narrative components. In order to compare the children with one another and in order to relate to Non Present Talk (NPT) between 1;9-3;9, the children’s relative ranking was determined. Many of the individual differences in scores between the children were small but the relative ranking per narrative component is important here.

Table 1: Narrative ability at age seven, raw scores and ranking; Frog story task, Bus story task, narratives in spontaneous speech; comparative differences. In brackets: result based on one narrative

Narrative component	Hazel		Floor		Stijn	
	score	rank	score	rank	score	rank
<b>NARRATIVE PRODUCTIVITY</b>						
Frog: Total no Utterances	57	1	49	2	45	3
Bus: Total Utterances	204	2	193	3	211	1
Spon. sp: mean TU/ per narr.	(8)	(3)	11.4	2	12.3	1
Spon. sp: number of narr.	1	3	7	2	12	1
<b>Mean ranking</b>		<b>2.3</b>		<b>2.3</b>		<b>1.5</b>
<b>NARRATIVE STORY STRUCTURE</b>						
Frog: story score	33	2	36	1	32	3
Frog: planning components	16	1.5	16	1.5	15	3
Bus: planning components	19	2	20	1	17	3
<b>Mean ranking</b>		<b>1.8</b>		<b>1.2</b>		<b>3</b>
<b>NARRATIVE COMPLEX LANGUAGE</b>						
Frog: language score	42	1	33	2	32	3
Frog: MLU5	14	1	8.8	2	8.6	3
Bus: MLU5	14.2	1	9.6	3	11.6	2
Spon: MLU5	(8)	(3)	18.4	1	17.4	2
Frog: Subordinate clauses	4	4	0	2.5	0	2.5
Bus: Subordinate clauses	9	1	2	3	6	2
Spon: Subordinate clauses	(3)	(1)	2	2	1.1	3
Frog: TTR	0.29	2.5	0.37	1	0.29	2.5
Bus: TTR	0.36	1	0.33	3	0.35	2
Spon: TTR	(0.78)	(1)	0.67	2	0.5	3
<b>Mean ranking</b>		<b>1.4</b>		<b>2.2</b>		<b>2.5</b>

In terms of *narrative productivity* Stijn ranked highest due to the fact that he produced the most and the longest narratives in spontaneous speech and in one of the two elicited tasks. Floor ranked highest on *narrative story structure*. She excelled in telling a clear and coherent story to the listener. Hazel ranked highest on the narrative measures that reflect *narrative complex language*: specific lexicon, the number of complex clauses, MLU5, and TTR. The fact that Hazel produced far fewer narratives in spontaneous speech indicates that high complex language ability does not necessarily imply a high productivity of narratives. In sum the three children, although all performing average or above in comparison to their peer group, have different relative strengths. These will be compared to the variables measured at an earlier age.

#### *NPT between age 1;9 and 3;9*

Since Non Present Talk (NPT) is the focus of this study, it was crucial to distinguish NPT from Present Talk. Present talk (PT) is interaction that refers to the here-and-now, i.e. what can be seen, heard, touched. The method used by Uccelli (2009) formed the basis for the procedure used here for the demarcation of the boundaries of a NPT

segment from the surrounding PT (see Excerpt 2). In this study the following definition of NPT was used: a topic-specific discussion that relates to the not-here-and-not-now, i.e. what cannot be seen and heard and touched.

*Excerpt 2: An example of the demarcation of an NPT segment from the present.*

*Situation: Stijn (1;9) and his parents are in the kitchen. The mother starts discussing the holidays two weeks earlier ('oh we ate a lot of ice-creams during the holidays, didn't we!'). At that point the NPT starts.*

Stijn: [shows ice-cream stick] *ij*.  
'y'

Mother: *Goed zo, ijs. Dat is van het ijs heh. Oh we hebben zoveel ijs gegeten op vakantie heh!*  
'All right, ice-cream. That's from the ice-cream, isn't it? Oh we ate a lot of ice-creams during the holidays, didn't we!'

Father: *Stijn weet je nog in dat zwembad?*  
'Stijn, do you remember that swimming pool?'  
[The conversation continues about the holidays until the mother returns the conversation in the 'here-and-now'.]

All NPT interaction segments were identified in the recordings between 1;9 and 3;9. They were transcribed into orthographic Dutch, including the immediately preceding present tense utterances. Each segment was coded for source (file, child, age) and the length of recording (in seconds) was noted. The general setting was noted for later analysis and comments were made on non-verbal behavior. Four categories of NPT were defined: 1. 'discussing past events', 2. 'discussing future events', 3. 'fantasy talk' and 4. 'NPT other' (De Blauw & Baker, 2009).

From 1;9 to 3;9 about 20% of all recorded parent-child interaction was found to be NPT. This average percentage is quite high in comparison to the literature (c.f. Uccelli et al. 2005). This higher percentage is probably due to a difference in definition. NPT 'discussing future events' and NPT 'other' were included in the present study, whereas only two categories - 'discussing past events' and 'fantasy talk' - were used by Uccelli et al. (2005).

Before setting out the results, some general remarks can be made about the development of NPT in these early years. Based on Uccelli et al. (2005) it was expected that NPT would increase between 1;9 and 3;9, but the three children in this study did not show such a clear development. All three showed a relative peak of NPT at 2;9. This appears to be due to the high amount of fantasy talk at that point.

#### *Parental-child interaction in early NPT*

Splitting up the data shows that the three children are involved in NPT ranging from about 4 times to 15 times per hour, with an exception of 24 times per hour for Stijn at 2;9 (see Figure 1).

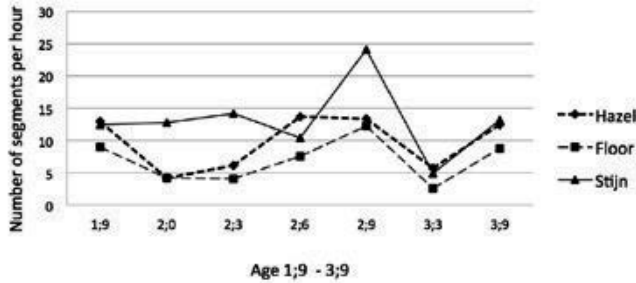


Figure 1: Children's involvement in NPT between 1;9 - 3;9. The number of segments per hour in which the three children were engaged in NPT

Over the two year period, NPT-Past is a larger category than the categories NPT-Future and NPT-Fantasy. From age 1;9 the time reference gradually moved further away from the here-and-now (see Figure 2). At age 1;9 most past events that were discussed were restricted to the recent past (see Excerpt 3). At 2;9 most discussions of the past were related to what has happened on the preceding days of the week. At 3;9 events that happened more than 6 months ago were included for the first time, as demonstrated in Excerpt 4.

Excerpt 3: An example of NPT-Past recent.

Situation: Floor (1;9) was in the paddling pool 10 minutes earlier

Mother: *het was lekker in het water heh*  
'the water was good, wasn't it'

Floor: [points]

Excerpt 4: An example of NPT-Past more than 6 months ago.

Situation: Hazel and Floor (3;9) are looking at pictures of the childcare in their former home town. They have moved 18 months earlier.

Hazel: *Floor ging de fiets overeind zetten, want ze was van de fiets gevallen*  
'Floor was standing up the bike, because she had fallen off the bike'

Floor: *nee, nee, niet daar. Thuis.*  
'No, no, not there. At home'

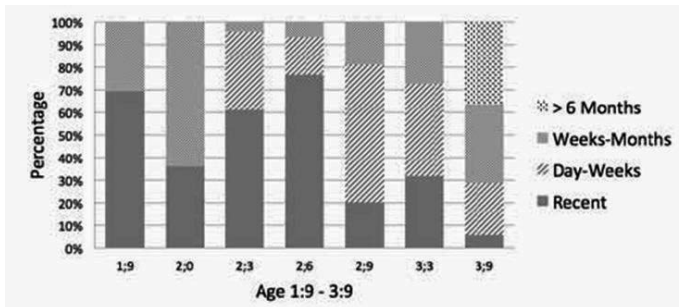


Figure 2: Distribution of the four subcategories NPT Past 1;9 - 3;9, mean scores all children

Although discussing future events occurs less frequently in comparison to discussing past events, the same developmental trend can be observed. Up to 2;9 all sequences referred to the immediate future, close to the here-and-now. Talking about future events increased from age 2;9 on, discussing events in the future weeks and even months ahead.

Of all analyzed NPT segments between 1;9 and 3;9 (a total number of 123 NPT segments in the Hazel-Floor family and a total number of 143 NPT segments in the Stijn family), most NPT, almost a third of all cases, occurred while sitting together in order to eat or drink, including regular mealtimes as well as sitting down for coffee in the morning, tea time in the afternoon or during ‘snack time’ (see Table 2). This result supports Dickinson and Tabor’s (2001) finding that discussing the not-here-and-now takes place most frequently in intensive parent-child interaction. In this study the setting ‘parent-child routines’ was also a frequent context for NPT, although more often in the Stijn family than in the family of the girls. Parent-child routines are cooperative situations where both partners are actively involved, such as household work, preparing drinks and snacks together, discussing books, or a video, and singing songs, playing games and role play. NPT during toy play involves the child on his or her own engaged in play, with an adult around who is not actively engaged but who is communicating from time to time. The two families scored similarly for most settings, but the Stijn family had more NPT during parent-child routines while Hazel and Floor were more often engaged in toy play. This suggests that the settings in which NPT is taking place may vary between families, reflecting family preferences. It is not clear what effect these differences may have.

Table 2: *Distribution of NPT segments across the setting types in the period 1;9 - 3;9 for both families*

	Hazel/Floor	Stijn
<b>EAT &amp; DRINK</b>	29%	28%
<b>CARE</b>	14%	13%
<b>TOY PLAY</b>	29%	21%
<b>PARENT-CHILD ROUTINE</b>	17%	33%
<b>OTHER</b>	11%	5%
	100%	100%

As discussed earlier, a relationship between the amount of engagement in NPT at early ages and later narrative ability could be predicted on the basis of previous research (Reese, 1995; Uccelli et al., 2005). Figure 1 showed that at most data points Stijn is most frequently engaged in NPT, followed by Hazel, and then Floor. Stijn also scored highest on *narrative productivity* at age seven. This suggests a possible connection between early engagement in NPT and narrative ability at age seven but only for one component of narrative ability, i.e. *narrative productivity*. In this study it was not, however, the case that this led to the highest scores in *narrative story structure*, or



*narrative complex language*. The relation seems to be restricted to *narrative productivity*.

#### *Initiation of interactions in NPT by the children*

Figure 3 sets out the proportion of NPT initiatives taken by the children in early interaction in relation to the total number of initiatives taken by parents and children. Up until 2;6 the parents take more initiatives in NPT, but after 2;6 the children start to initiate more frequently than the parents. Hazel takes far more initiating moves than her sister does at the three age points analyzed here (Figure 3), and also more than Stijn.

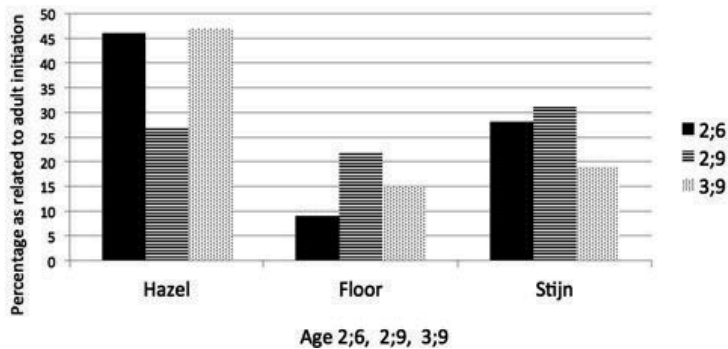


Figure 3: Percentage of NPT initiated by children, at 2;6, 2;9 and 3;9

It is interesting to note that the settings of child initiating behavior may vary between families. It appeared that Hazel and Floor take initiative mostly in discussions on past events and on knowledge. Stijn initiates more in fantasy talk and in retelling stories.

Child's initiating behavior in parent-child social interaction, starting in the first year of life, is considered to be a sign of advanced language acquisition (Ninio & Snow, 1996). In the current study the child (Hazel) who scored highest in the amount of initiating behavior of NPT between 1;9 - 3;9 excelled at age seven on *narrative complex language*. The relation between NPT and *narrative story structure* is less visible. Floor scored highest on *narrative story structure* but did not excel in any of the studied aspects of NPT nor on frequency of NPT nor on NPT initiating behavior. In the present study again child initiations are related to one component of narrative ability *narrative complex language* (Table 3). Stijn is more frequently engaged in NPT, and Hazel demonstrates most initiating behavior in NPT. These features of early interaction appear to be related to two different components of narrative ability at age seven: *narrative frequency* and *narrative complex language*.

Table 3: Ranking the children on NPT 1;9 - 3;9

	Hazel	Floor	Stijn
Frequency NPT	2	3	1
Initiating NPT	1	3	2

#### 4. Discussion

This research was undertaken to address the relation between early parent-child interaction within nonpresent talk and later narrative ability. In order to investigate this relationship in detail, early nonpresent talk interactions were analyzed with respect to the amount of nonpresent talk a child was engaged in, and the amount of initiative behavior that a child displayed to interact within the setting of the not-here-and-now. These two variables were investigated in relation to three components of narrative ability, measured around three years later.

The findings presented above point to two potential precursors of later narrative ability: the amount of engagement in NPT, and the child's ability to initiate NPT. Both variables seem to be related to different components of narrative ability at age seven. With regard to the parental factor the present study found the following: the child who was most engaged in nonpresent talk showed the best score on *narrative productivity*. Until age 2;6 most NPT interactions are initiated by the parents. After 2;6 the children increasingly start these conversations themselves. With regard to the child-related factor this study found the child who initiated most NPT interactions showing the highest score on later *narrative complexity*.

Previous research (Uccelli et al., 2005; Reese, 1995; Reese & Newcombe, 2007) claimed that the more parents engage in nonpresent talk with their young children, the more opportunities children have to learn to represent past events, to report intentions, feelings and reactions, and to tie experience in one context to experience in another. All these skills are posited as critical for later autonomous narrative production. This means that the more NPT parents offer, the more narratives the children produce and on the whole the longer the narrative. The result obtained here confirms such previous findings on the general role of input for children's later narrative production, but our study suggests that this is specifically related to the component *narrative productivity*. It does not appear to influence the other two narrative components so clearly. This indicates that in order to get a comprehensive overview of children's narrative skills, narrative ability has to be considered as a multilevel concept. The three components, as distinguished in the current study, delivered complementary information on factors involved in narrative skills of young children.

Only a few researchers (Farrant & Reese, 2000; Reese, 1995) have suggested that child characteristics may play a role in narrative development. In that research children's increasing amount of participation in conversations is seen to be related to their story production at later age. The current study underlines these findings and extends them, in the sense that specifically *narrative complex language* seems associated with child initiation of NPT. It is plausible that a child who has well developed complex language skills feels more confident in instigating NPT, but personality differences may also be important.

The two families involved in this study were comparable on variables such as cultural background, monolingualism, SES and in their beliefs on parenting and the upbringing of children in Dutch society. It is the question whether these results can be

generalized to other groups of children. This study needs to be repeated on a far larger scale, first of all to test the suggested relationships between early linguistic behavior and later narrative skills, and secondly to investigate whether the results can be generalized to children from other backgrounds than the three children who participated in our study. If the results are confirmed, then parents, and in general adults working with young children, should be encouraged to use NPT and to elicit child initiatives. Most research to date has focused on parental factors influencing narrative skills. However this study draws attention to child factors relating to later narrative ability.

## References

- Berman, R.A., & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bishop, D.V.M., & Edmundson, A. (1987). Language-Impaired 4-Year-Olds Distinguishing Transient from Persistent Impairment. *Journal of speech and hearing disorders*, 52(2), 156-173.
- Blankenstijn, C., & Scheper, A.R. (2003). *Language development in children with psychiatric impairment*. Utrecht: LOT.
- Chang, C.J. (2006). Linking early narrative skill to later language and reading ability in Mandarin-speaking children: A longitudinal study over eight years. *Narrative Inquiry*, 16(2), 275-293.
- Curenton, S.M., & Lucas, T.M. (2007). Assessing young children's oral narrative skills: The story pyramid framework. *Assessment in emergent and early literacy*, 377-427.
- De Blauw, A. (2015). *Precursors of narrative ability: an in-depth study of three Dutch children*. Dissertation, University of Amsterdam.
- De Blauw, A., & Baker, A. (2009). Precursors of narrative ability: nonpresent talk and fantasy talk in spontaneous parent-child interaction. In *Artikelen van de Zesde Anéla-conferentie* (pp. 43-51). Eburon.
- Dickinson, D.K., & Tabors, P.O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Dickinson, D.K., & Porche, M.V. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886.
- Farrant, K., & Reese, E. (2000). Maternal style and children's participation in reminiscing: Stepping stones in children's autobiographical memory development. *Journal of Cognition and Development*, 1(2), 193-225.
- Henrichs, L.F. (2010). *Academic language in early childhood interactions: a longitudinal study of 3-to 6-year-old Dutch monolingual children*. Diss. Amsterdam: Printyourthesis.com

- Jansonius, K., Ketelaars, M., Borgers, M., Van Den Heuvel, E., Roeyers, H., Manders, E., & Zink, (2014). *Renfrew Taalschalen Nederlandse Aanpassing*. Garant.
- Ketelaars, M.P. (2010). *The Nature of Pragmatic Language Impairment*. Nijmegen: EAC, Radboud University
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: The Dial Press.
- Ninio, A., & C.E. Snow (1996). *Pragmatic Development; Essays in Developmental Science*. Boulder: Westview Press
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development, 10*, 381-405.
- Reese, E., & Newcombe, R. (2007). Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development, 78*(4), 1153-1170.
- Scheele, A.F., Leseman, P.P., Mayo, A.Y., & Elbers, E. (2012). The relation of home language and literacy to three-year-old children's emergent academic language in narrative and instruction genres. *The Elementary School Journal, 112*(3), 419-444.
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press.
- Tannock, R., Purvis, K.L., & Schachar, R.J. (1993). Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder and normal peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*(1), 103-117.
- Uccelli, P. (2009). Emerging temporality: past tense and temporal/aspectual markers in Spanish-speaking children's intra-conversational. *Journal of child language, 36*(5), 929
- Uccelli, P., L. Hemphill, B.A. Pan, & C.E. Snow (2005) Conversing with toddlers about the Nonpresent. Precursors to narrative development in two Genres. In: Tamis-LeMonda, C.S. (Ed.) *Child Psychology. A Handbook of Contemporary Issues*: 215-237. Philadelphia: Psychology Press.

# The postfield in *Cité Duits*: Syntactic variation in in-group speech

Nantke Pecht

*Albert Ludwigs Universität, Freiburg*

nantkepecht@gmx.de

In the coal miners' district of Tuinwijk, Belgian Limburg, a hybrid German-Dutch-Limburgian way of speaking among the children of the immigrant coal miners, labeled *Cité Duits*, developed in the 1930s. This way of speaking has been maintained until the present, but has hardly been investigated (cf. Auer & Cornips 2014). By analyzing audio data consisting of spontaneous-like occurring interactions (approx. 240 minutes), this paper explores the social conditions leading to this way of speaking and selected syntactic patterns that are characteristic of this in-group speech. The focus of the paper is on the use of the 'postfield', i.e. the positioning of verb-free elements after the closure of the potential right verbal bracket. The paper shows that *Cité Duits* has developed particular syntactic constructions that occur neither in spoken German nor Dutch. The findings suggest that the social context played a crucial role for the development and maintenance of these structures.

## 1. Introduction<sup>1</sup>

Due to globalization-induced processes of social change, Western societies have become more and more heterogenic, and an increased number of speakers grow up acquiring a linguistic repertoire with more than one language variety being involved (cf. Blommaert, 2010, p. 6 f.; Ag & Jørgensen, 2013, p. 527). The district of *Tuinwijk* in Eisden, Belgian Limburg portrays a particular example of a culturally and linguistically heterogeneous community. This former coalminers' neighborhood surged at the beginning of the 20<sup>th</sup> century, with people of fourteen nationalities and numerous languages coming to live together. The children of the immigrant coal miners, born in the 1930s, created a way of speaking at a young age which they

---

<sup>1</sup> I would like to thank all speakers of *Cité Duits* for sharing this way of speaking, and Leonie Cornips for her support and for making the data available to me. My thanks also go to two anonymous reviewers.

themselves label *Cité Duits*.<sup>2</sup> This unique way of speaking has hardly been investigated: Initial findings based on audio recordings of male speakers suggest that we are dealing with a German-Dutch-Limburgian way of speaking (cf. Auer & Cornips, 2014; Cornips & Auer, 2014). The remaining speakers are about eighty years of age, and it is presumed that *Cité Duits* represents a dying contact variety which “verdwijnt met de mensen die het spreken”<sup>3</sup> (Kohlbacher, 2013, p. 1).

The use of the ‘verbal bracket’ can be considered as a typical feature of Germanic languages such as Dutch and German. Nonetheless, the two differ in some ways with regard to the deployment of the postfield, i.e. the positioning of verb-free elements after the closure of the potential right verbal bracket. In German, the removal of a non-phrasal constituent from the verbal bracket usually leads to a marked structure (cf. Vinckel-Roisin, 2011, p. 379 f.), whereas in Dutch certain verb-free elements can occur in the middle as well as in the postfield (cf. Zwart, 2011, p. 52 f.; Lattewitz, 1997, p. 162; De Sutter & Van de Velde, 2008, p. 6 f.; Verhagen, 1986, p. 62 f.). Bearing these aspects in mind, this leads to the question of how much syntactic variation the postfield allows in a mixed way of speaking such as *Cité Duits*.

Hence, this paper will investigate how specific syntactic constructions are used in spontaneous-like occurring interactions by speakers of *Cité Duits*. Following the topological field model introduced by Drach (1937), the focus of the paper will be on the use of the postfield. Which elements are placed after the closure of the right verbal bracket, and do they show certain morphosyntactic characteristics? By analyzing selected examples, it will be demonstrated that *Cité Duits* constitutes unique linguistic features that cannot be traced back to one of the contact varieties.

This paper is organized as follows. The second section introduces the community where *Cité Duits* has emerged, due to the fact that it is spoken exclusively among speakers who grew up in the district of Tuinwijk. The third section outlines the use of the postfield in German and Dutch, since they differ in several aspects from each other with regard to the use of the right verbal bracket. The following section (4) will then continue with an overview of the research questions and methods applied in this study, and the informants and their contribution of data will be highlighted. The aim of the main part of the paper (5) is to present a qualitative analysis of selected syntactic constructions as used in the in-group speech of the informants. Focusing on the use of the postfield in *Cité Duits*, selected examples as produced by different speakers and in different moments will be examined regarding syntactic and morphosyntactic features. The final sections (6, 7) situate *Cité Duits* within the sociolinguistic debate of ‘place making’ by arguing that the social conditions under which this way of speaking has developed played a crucial role for the emergence and preservation of these structures.

---

<sup>2</sup> It needs to be pointed out that *Cité Duits* has nothing in common with *Citétaal*, the latter being used by adolescents in Limburg and “characterised by a Dutch basis, but with very clear residuals from the original immigrant languages (in particular Italian, Moroccan and Turkish)” (Ceuleers & Marzo, 2011, p. 454).

<sup>3</sup> E. “It will disappear with its speakers.”

## 2. The historical background: The emergence of the *Cité*

The origin of the *Cité* - i.e. the neighborhood of Tuinwijk, Eisden (B) - is closely related to the geographic and social infrastructure of the area. Coal mining did not set out in the Revier de Campine (B) until the beginning of the 20<sup>th</sup> century: Between 1907 and 1939, seven locations were constructed, namely Eisden, Winterslag, Beringen, Waterschei, Zwartberg, Zolder and Houthalen. Due to its peripheral position, Eisden soon counted the highest proportion of non-Belgian workers (in 1930 about 52%). The labor force was recruited from various European countries, amongst them Hungary, Austria, Croatia, the Czech Republic, Portugal, Italy, Slovakia and Poland (cf. Delbroek, 2008; Kohlbacher, 2013, p. 4f.). In order to accommodate the workers and their families, the district of Tuinwijk was built by the mining companies, i.e. a working class housing estate consisting of its own shops, a school, day care and sports centers. Only active coal miners were allowed to rent property, which resulted in a homogenous working-class environment where little or no interaction with the Belgian residents from the town of Eisden took place (cf. Ganzelewski & Slotta, 1999, p. 94f.; Kohlbacher, 2013, p. 4f.). The whole regional economic structure was related to coal mining, and the work itself was an almost exclusively male domain:

The mining industry, as the economic driver in the region, and the Church, as its moral and cultural counterpart, agreed about the place of women in society: a good wife should stay at home. Women were associated with the ‘three K’s’: *Keuken, Kinderen en Kerk*. (Stuyck, Luyten, Kesteloot, Meert & Peleman, 2008, p. 73)

Women were not only excluded from mining work, but the public space remained under male dominance as well (cf. Stuyck et al., 2008, p. 73f.). Since schooling remained within the district, an *eilandsituatie* (‘island situation’) surged, i.e. a socially and linguistically isolated community (cf. Kohlbacher, 2003, p. 134f.). The children born in Tuinwijk grew up speaking Flemish, Walloon and a further mother tongue of their parents. Under these circumstances, they developed a new, unique way of speaking, named *Cité Duits*. However, due to the separation of boys and girls at that time, it is likely that this way of speaking is confined to male speakers.<sup>4</sup> Before going into details, the next subsection introduces some characteristics of the postfield in Dutch and German.

## 3. The use of the postfield in German and Dutch

In German, the positioning of verb-free elements after the right verbal bracket has always been regarded as a violation of the ‘norm’, especially by prescriptive grammars

---

<sup>4</sup> Audio recordings have only been conducted among male informants and it still remains to investigate if and in which ways CD has spread to other members of the community, e.g. women.

(cf. Vinckel, 2006, p. 2; Lambert, 1976, p. 18 f.) – certain lexicons still define the postfield as a field that “normally remains empty in German” (Bußmann, 2002, p. 455 [translation N.P.]). In Dutch, on the other hand, it is more common to place a constituent in the postfield (cf. Zwart, 2011, p. 72 f.; De Sutter & Van de Velde, 2008, p. 6 f.). Empirical research has shown that particularly prepositional phrases (PPs) occur more frequently in the postfield in Dutch than in German, where this order is regarded as marked (cf. De Sutter & Van de Velde, 2008, p. 6-9, 12). Nonetheless, spoken language is presumably more flexible (cf. Scherpenisse, 1986, p. 137; also Vinckel, 2006, p. 2). In the following, the major differences between German and Dutch regarding the postfield will be highlighted. The unmarked structures are provided on a separate line (StG/StD).<sup>5</sup>

- (1) a. D. *Ik heb het boek nog niet gezien van de nieuwe hoogleraar.*<sup>6</sup>  
b. G. *Ich habe das Buch noch nicht gesehen von dem neuen Professor.*  
c. StG. *Ich habe das Buch von dem neuen Professor noch nicht gesehen.*  
d. E. ‘I have not seen the book yet from the new professor.’
- (2) a. D. *Zij wil praten over haar vader.*  
b. G. *\*Sie will reden über ihren Vater.*  
c. StG. *Sie will über ihren Vater reden.*  
d. E. ‘She wants to talk about her dad.’

Broadly speaking, prepositional phrases can be quite easily removed from the middle of the postfield, but the two languages show different tendencies. The PPs in (1a) *van de nieuwe hoogleraar* and (1b) *von dem neuen Professor* may occur in the middle as well as in the postfield. While the Dutch structure in (1a) is an accepted sequence of elements, the order in (1b) seems to occur mainly in informal spoken German language, but is not regarded as entirely grammatical (cf. Zifonun, Hoffmann & Strecker, 1997a, p. 1657 f.; Zwart, 2011, p. 52 f.). The PP *über ihren Vater* (2b) is unlikely to appear after the verbal bracket in German, leading to a very marked structure. In Dutch, some PPs are more likely to be placed after the right verbal bracket: adjuncts may occur in the middle as well as in the postfield, whereas some complements are harder to extrapose than others. PPs such as in (2a), which are selected by the verb with a fixed meaning, are more likely to be placed in the middlefield, even though they may occur in the postfield in spoken language.

Noun phrases without any kind of expansion are unsuitable for the postfield in both languages: the post-positioning of a NP does not occur very often. The placement after the bracket is possible when these are coordinated phrases, i.e. enumerations (cf.

---

<sup>5</sup> The Limburgian dialect is not taken into account, since it differs from Dutch with regard to lexis and morphology, but not in terms of word order regarding the postfield (cf. Cornips, 2009).

<sup>6</sup> Sources of the examples: 1a: Jansen, 1979, p. 84; 2a,b: Lattewitz, 1997, p. 162; 3a,4a: Zwart, 2011, p. 52,78. Translated and adapted by N.P.



Verhagen, 1986, p. 187; Zifonun et al., 1997a, p. 1659 f.). Furthermore, the placement of adjectives and adverbs differs from each other in both languages. Whereas they are considered as the ‘least appropriate elements’ for the postfield in German (cf. Zifonun et al., 1997a, p. 1660), certain adverbs may be placed after the closure of the verbal bracket in Dutch (cf. Zwart, 2011, p. 52). Consider the following:

- (3) a. D. *Tasman is waarschijnlijk snel vertrokken gisteren.*  
 b. G. *?Tasman ist wahrscheinlich schnell verschwunden gestern.*  
 c. StG. *Tasman ist gestern wahrscheinlich (gestern) schnell verschwunden.*<sup>7</sup>  
 d. E. ‘Tasman probably disappeared quickly yesterday.’
- (4) a. D. *\*Tasman is doorgevaren snel.*  
 b. StD. *Tasman is snel doorgevaren.*  
 c. G. *\*Tasman ist weitergesegelt schnell.*  
 d. StG. *Tasman ist schnell weitergesegelt.*  
 e. E. ‘Tasman sailed on quickly.’

Even though examples such as (3b) and (4c) are considered a ‘deviation’ from the norm in German, it has been proven that the sequence in (3b) is not uncommon in informal spoken conversation (cf. Auer, 1991, p. 146; example 14). Free adverbial complements may occur in spoken language sometimes after the verbal bracket; adverbs as in (4c) are usually placed in the middlefield (cf. 4d). On the other hand, in Dutch, temporal adverbs such as in (3a) (*gisteren*) can be easily placed in the postfield; the same is true for most frequency- and modal adverbs (cf. Barbiers, 2009, p. 4). Nonetheless, not all adverbs may be positioned in the postfield (cf. 4a). Research has shown that “manner adverbs [...] cannot appear there”, since these “adverbs are not linked to an overt element inside the clause” (Zwart, 2011, p. 78; also cf. Barbiers, 2009, p. 4).

## 4. Research questions and methods

### 4.1 The purpose of the paper

As illustrated up to this point, the use of the postfield differs in some aspects in German and Dutch. Whereas the removal of a constituent from the verbal bracket normally leads to a rather marked syntactic structure in German, only occurring in constructions with PPs carrying a facultative function, Dutch is more flexible. Next to PPs, specific adverbials may also be placed in the postfield; solely NPs and certain adverbs are constrained to the position in the middlefield. This paper aims to investigate how a way of speaking containing linguistic features from both languages

---

<sup>7</sup> Both constructions are possible in StG. ‘Gestern’ may also appear sentence-initially, but then inversion of the subject and verb is required.

and the Limburgian dialect makes use of the postfield. The following research questions will be examined:

1. Which syntactic elements occur in the postfield in *Cité Duits*?
2. Do these constructions show specific morphosyntactic features?
3. Which role does the social context in which *Cité Duits* has surged play for the development and maintenance of these structures?

Constructions that can be unambiguously identified as code-switching will not be cited. The paper exclusively analyzes verb-free elements in the postfield which contain neither an infinitive nor a finite verb, such as in the following example:<sup>8</sup>

- (5) *die jetzt sin verHEIrat mit an POLnische,*  
pro.3.p.sg. now be\_3.p.pl. married prep. a Polish  
'he is now married to a Polish [woman]'

In addition, all selected examples show prosodic integration, i.e. the intonation contour after the verbal bracket continues without an intonational break (cf. Kern & Selting, 2006, p. 321). According to Kern and Selting, these constructions may bear a focus accent on an element within the preceding structure, while the postponed element either receives a second focus accent or no focus accent at all. Rather untypical are prosodic integrated constructions where the only primary accent is placed on a syllable of the postponed element, while the preceding structure remains unaccented (cf. Kern & Selting, 2006, p. 323ff.).

The analysis is divided into two parts. Firstly, it will be shown what kind of elements are positioned in the postfield in *Cité Duits*, i.e. primarily with regard to syntax and morphology. It will be demonstrated that *Cité Duits* shares certain syntactic structures with spoken German and Dutch, but furthermore, has developed particular constructions that are not typical in any of the contact varieties involved. Taking into account recent approaches of sociolinguistic theory, the second step concerns the relationship between the language use of the former coal miners and language external factors.

## 4.2 The speakers

The participants under investigation include a linguistically and culturally mixed group of former male coal miners who worked in the coal mine of Eisden (B) for about forty years.<sup>9</sup> Even though their parents originated from different European countries, all of them were born and raised in the 1930s in the neighborhood of Tuinwijk. Recordings with female speakers have not yet been executed. The group members do not only speak *Cité Duits*, but are highly fluent in Flemish, Walloon and the mother language of

---

<sup>8</sup> Clause-like elements after the right verbal bracket such as *da warn viel LEUte, die in de GRUbe arbeite* (Lo. 10.10.13) are not taken into account, nor are comparative constructions with *wie* and *als* ('as') since they are often considered to be clause-like (cf. Vinckel, 2006, p. 3); e.g. *ich hab MEHR gehabt, wie ein CHEF porio:n \_ in talje* (L. 0314\_140913).

<sup>9</sup> One of the informants worked as a school teacher within the district.

their parents, which is often influenced by the local dialect of their heritage country. Regarding the multilingual composition of the group with Italian, Portuguese, Czech, Hungarian and German being spoken, it is possible that the variety spoken at home in early childhood might have affected language acquisition and use. Nonetheless, it needs to be pointed out that the informants are Belgian born speakers who attended a French-Dutch school in the district and who have spoken Flemish in their daily lives, whereas *Cité Duits* has been used as in-group speech among former schoolmates and colleagues (cf. Pecht, 2013; Kohlbacher, 2014). All speakers have remained in the same area, and continued to speak *Cité Duits* with each other after the closure of the mine in the 1980s.

### 4.3 The data

The data analyzed form part of a larger pool of data (approximately four hours) consisting of spontaneous-like occurring interactions between the aforementioned group on 13th, 14th and 18th March 2012, conducted by Leonie Cornips, and on the 10th of October 2013 together with Peter Auer. The recordings took place in an informal setting, i.e. an authentic room in the coal miners' museum in Eisden, a well-known environment for the speakers. In total five different speakers participated; usually four men speaking *Cité Duits* were recorded at the same time. The recording device was placed in the middle of the table and the field worker tried not to intervene so that the speech of the group would be influenced as little as possible (cf. Labov 1994, p. 19ff.). In a second step, the data was transcribed with ELAN.

## 5. The use of the postfield in *Cité Duits*

### 5.1 Prepositional phrases

Which elements occur after the closure of the right verbal bracket in *Cité Duits*? The analysis will begin by addressing research questions 1 and 2. The selected examples have been transcribed based on the GAT 2 conventions for conversational analysis by Selting et al. (2009), and will be followed by a gloss and a broad translation into English. For two-rowed examples, the gloss is kept to the third and fourth line. The elements placed in the postfield will be printed in bold.

(6) (R. 0314\_140913)

01	<i>ja un MEIne eltern,</i>
02	<i>mei vatter war gestorben <b>in VIERzig; ne?</b></i>
01	yes und my parents
02	my dad be pret.3.p.sg. die part. prep forty no 'my parents, my dad died in nineteen-hundred-forty'

(7) (J. 0314\_140913)

- 01 *we hadde (doch) gester gesproche vom ben WEL, ne?*  
01 we had still yesterday talk\_part. prep. Ben Wel not  
'yesterday we did talk about Ben Wel, didn't we?'

(8) (Y. 10.10.13)

- 01 *und die hat geFAHre naar de STA:si.*  
01 and pro.3.p.[pl./sg.?] have\_3.p.sg. drive\_part. prep. the station  
'and he went to the train station'

(9) (L. 0314\_140913)

- 01 *die jetz sin verHEIrat mit an POLnische,*  
01 pro.3.p.sg. now be\_3.p.pl. married prep. a Polish  
'he is now married to a Polish [woman]'

In the preceding examples (6-9), a PP appears after the closure of the right verbal bracket, respectively. While some dialectal varieties of German also tend to place mainly PPs in the postfield (cf. Patočka, 1997, p. 332), *Cité Duits* differs insofar as it postpones facultative *and* obligatory PPs. In the first example (6), we observe a structure that might occur in Dutch as well as in spoken German, containing a syntactic facultative PP (*in vierzig*) after the right verbal bracket (cf. Valbu, 2004, p. 702 f.). However, since pronounced in German, it is striking that the construction contains a preposition (*in*) before the adverbial complement. Whereas the use of the preposition *in* is completely grammatical in Dutch (cf. D.: 'gestorven in veertig'), it appears to be redundant and leads to a marked structure in German (cf. G.: 'mein Vater ist Ø 1940 gestorben'). Thus, it is likely that the use of specific prepositions in *Cité Duits* might go back to Dutch grammar.

In the second example (7), the postfield contains an obligatory PP, a structure that is not frequently found in German, and is also regarded as rather marked in Dutch (cf. ch. 3). Focusing on the elements in the postfield, it can be observed that a personal name is introduced with the preposition 'vom'. One possible interpretation is that we are dealing with an application of the dative case, i.e. the fusion of the German preposition 'von' and the definite article 'dem'. The finding is insofar remarkable as grammatical gender and case are normally not marked in *Cité Duits* (cf. Auer & Cornips, 2014). Furthermore, personal names are normally indefinite in Standard German, i.e. 'von' is unmarked. If we are dealing with an example of the dative case, it is applied even though not required.<sup>10</sup> Nonetheless, it is possible that we are facing individual variability, and that not all features are used in the same way across the speakers (cf. Pecht, 2013).

Regarding the following example (8) with the PP *naar de stasi* placed in the postfield, it can be seen that the sequence is allegeable in terms of the Dutch syntax, but less likely to be found in German (cf. De Sutter & Van de Velde, 2008, p. 6f.). However, due to the use of the auxiliary verb (*hat*), the utterance cannot be interpreted

---

<sup>10</sup> However, in informal German the use of the definite form is acceptable (cf. Duden, 2009, p. 398).

as clear-cut. Both in Dutch and German, the verb ‘fahren’ (‘to drive’), appearing here in the right verbal bracket, may be used with the auxiliary ‘to have’ and ‘to be’. In the latter, ‘to be’ is typically used for directions, and ‘to have’ for locality and temporality (cf. Eisenberg, 2013, p. 101; also Valbu, 2004, p. 368 f.). At the same time, it is not evident whether the pronoun ‘die’ in the prefield goes back to Dutch or German and therefore, represents a subject or object pronoun. As we will see later (cf. 9), the speakers sometimes adhere to the Dutch ‘die’ when referring to the 3.p.sg.mas. (G.: ‘er’). In this case, the use of the auxiliary verb deviates from the unmarked German structure, where ‘to be’ is expected. On the other hand, it might be the case that ‘die’ constitutes an object, but a 3.p.sg. pronoun from the middlefield has not been realized (‘er’/‘he’), as illustrated in the following:

- (8) a. 01 *und die hat [er] geFAHre naar de STA:si.*  
 01 and pro.3.p.pl. have\_3.p.sg. [pro.3.p.sg.] drive\_part. prep. the station  
 ‘and [he] brought them to the train station’

In the case of (8a), the auxiliary verb was chosen according to ‘normative’ language use. The data suggest that further verbs occur with the auxiliary ‘to be’ and ‘to have’. Thus, the structure in (8) remains ambiguous.

The structure (9) exhibits a similar syntactic pattern as in (7): the PP *mit an polnische* in the postfield displays an obligatory complement, since ‘verheiratet sein’ exacts a further argument such as a PP (cf. Zifonun, Hoffmann & Strecker, 1997b, p. 2141). As in example (7), we observe a phonetic reduction of the final consonants (cf. ‘we hadden gestern gesprochen’), leading in the latter example to a non-realization of case and gender (cf. (9) G.: ‘mit einer polnischen Frau’). Even though it shows mainly features of the German language in terms of lexis and phonology, the syntactic structure in (9) with regard to the postfield corresponds rather to the Dutch word order, where it is possible to place the PP either in the middle- or the postfield (cf. D.: ‘hij is nu getrouwd **met een Poolse vrouw**’/‘hij is nu **met een Poolse vrouw** getrouwd’). Interestingly, the syntactic pattern on the left side deviates from both German and Dutch: Germanic languages except English normally adhere to the V2 order in declarative clauses, i.e. the finite verb stays in second position (cf. Ganuza, 2010, p. 31; Freywald, Cornips, Ganuza, Nistov & Opsahl, 2013, p. 1). In (9), we observe that *die jetz sin verheirat* leads to the order ‘subject-adverb-verb’ instead of ‘adverb-verb-subject’, a structure that is highly unexpected.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Word order patterns where the finite verb remains in a different position have also been found in the language use of Swedish, Norwegian, German and Danish adolescents across Europe (cf. Dirim & Auer, 2004; Freywald et al., 2013; Ganuza, 2010; Opsahl & Nistov, 2010; Svendsen & Røyneland, 2008; Wiese, 2013), leading to Ad-S-V, but not to S-Ad-V as in example (9).

## 5.2 Adverbs and adjectives

Not only do PPs occur in the postfield, but also other constituents. In the following, it will be demonstrated which further elements appear after the closure of the right verbal bracket. Likewise, there is no prosodic break between the preceding structure and the postponed element.

(10) (Y. 0313\_151301)

- 01 *ich hab poLEnta gegesse **früher auch**,*  
02 = bei uns ham se immer mit MILCH,  
01 I have polenta eat\_part. earlier also  
02 at our have\_[3.p.pl.] pro.3.p.pl. always with milk  
'I used to eat polenta as well. At home they made it with milk'

(11) (J. 0313\_151301)

- 01 *in italie sitze(n) se allemal zu WARte **schon**.*  
01 in Italy sit\_3.p.pl. pro.3.p.pl. all to wait\_inf. already  
'in Italy they are all sitting and waiting already'

(12) (L. 0314\_140913)

- 01 *ich wuss WOHL,*  
02 *dat er konnt SINGe **gut**.*  
01 I knew somehow  
02 that he could\_pre. sing\_inf. well  
'I knew that he could sing well'

The preceding constructions (10), (11) and (12) are similar in that they both contain an adverb (or two) in the postfield. As mentioned earlier, Dutch is in general more flexible than German, allowing the placement of certain adverbs after the right verbal bracket (cf. Barbiers, 2009, p. 4). In German, these adverbs are considered unsuitable for placement in the postfield (Zifonun et al., 1997a, p. 1660). Interestingly, the movement of the adverbs from the middle- to the postfield as shown in (10), (11) and (12) is allowed in neither German nor Dutch.

Whereas temporal adverbs can be easily postponed, the combination of two adverbs as in (10) (*früher auch*) leads to a rather marked word order (cf. Barbiers, 2009, p. 4). As in German, both adverbs are normally placed in the middlefield in Dutch, or they may occur separated with the latter in the middle- and the former adverb placed in the postfield (cf. D.: 'ik heb **ook** polenta gegeten **vroeger**'). In the second example (11), the adverb *schon* corresponds to the Dutch 'al', leading to an unusual structure in Dutch when placed directly after the verb *warte* ('to wait'). Even though most of the lexis and the infinitive construction *zu warte* show parallels to the Dutch language, the syntactic sequence of elements depicts a unique pattern which is not likely to occur in Dutch or German. Usually, the adjacent placement of the adverb to the verb in phrase-final position is avoided, since it leads to a problematic structure in terms of interpretation, referring to the whole phrase in this position (cf. Lattewitz, 1997; Verhagen, 1986, p. 191 f.).

In (12), we observe that the sequence of the verbal elements (*konnt singe*) follows the Dutch, and not the German order (cf. D.: ‘kon zingen’; G.: ‘singen konnte’). Furthermore, the obligatory predicative complement *gut* has been moved to the postfield, a structure that is very unlikely to be found in German or Dutch (cf. Barbiers, Auwera van der, Bennis, Boef, De Vogelaer & Ham van der, 2008; Barbiers, 2009). Even though the construction contains mainly lexical elements from German, it shows syntactic features from Dutch, as well as individual syntactic features that cannot be tied back to either one of the languages.

### 5.3 Noun phrases

Ultimately, two more utterances deriving from different speakers shall be examined:

(13) (L. 0314\_140913)

01 *reKLETT so heisst <<all,p> wir ham immer gesacht*  
***reklett**>.*

01 drag chain so call\_3.p.sg. we have\_3.p.pl. always say\_part. drag  
chain

‘it is called a drag chain, we have always said drag chain’

(14) (Y. 0313\_1524481)

01 *maar du bist ein (SLÄCHter) gewesen,*  
02 *lass ma GÜcken **deine hände**.*

01 but you be\_2.p.sg. a butcher be\_part.

02 let even see\_inf. your hands

‘but you were a butcher, let’s see your hands’

In both (13) and (14), a noun phrase (NP) exhibiting a syntactic obligatory complement appears after the right verbal bracket. Whereas in (14), the morphological plural-marking of the noun *deine hände* follows the grammatical pattern of German (G.: ‘Hände’; D.: ‘handen’), the sequence of elements is noteworthy, since the placement of noun phrases without any kind of expansion after the closure of the verbal bracket is rather uncommon (cf. Verhagen, 1986, p. 187; Zifonun et al., 1997a, p. 1659 f.).

The construction (13), aside from the removal of a syntactic obligatory element to the postfield, is highly interesting with regard to its morphosyntactic features. We can see that in the phrase *reklett so heisst*, an obligatory pronoun has not been realized (cf. G.: ‘reklett, so heisst es’). A similar feature can be observed in the utterance (8) where presumably a pronoun from the middlefield has been dropped. The non-realization of pronouns in *Cité Duits* is quite interesting, since this phenomenon is rather untypical in such a position: While the phonetic reduction of pronouns has indeed been documented in spoken German, these pronouns belong in the prefield in most cases (cf. Günthner, 2006; 2009). Due to the low quantity of examples examined, it is impossible to determine whether this feature represents a recurrent phenomenon of this

way of speaking, and if it is restricted to the 3.p.sg. However, the examples suggest that *Cité Duits* does not make use of pronouns in the same way as Standard varieties do (cf. also (9)).

#### 5.4 Preliminary results

The findings adumbrate that the speakers use certain syntactic constructions that are not typical in German, but do occur in Dutch, as well as constructions that are normally not applied in any of the contact varieties involved. Moreover, certain morphosyntactic features can be observed, such as the non-realization of pronouns and the alteration of auxiliaries that are quite unusual in the respective Standard languages. Next to facultative and obligatory PPs, the postfield contains adverbs, adjectives and NPs. In contrast to some of the PPs, the NPs and adjectives are obligatory for the respective constructions. With the postfield representing a facultative field (cf. Engel, 2009, p. 172), the placement of these constituents after the closure of the verbal bracket is quite remarkable. It leads to syntactic sequences that are found in neither German, nor Dutch nor the Limburgian dialect.

Even though only a small number of examples have been examined, it seems that the speakers use similar syntactic constructions. Individual variation seems limited, appearing mainly as morphological features, albeit the speakers grew up with a different mother tongue from their parents. Concerning speaker Y., who acquired a Slavic language in early childhood, alongside Flemish and Walloon, we notice that he postpositions obligatory PPs, adverbs and NPs. Secondly, he alternates between the auxiliary verbs. This feature has also been observed among other speakers in non-postfield constructions such as in the following:

- (15) R. 0314\_140913  
01    *ja VATter hat gestorbe,*  
01    yes father have\_3.p.sg. die\_part.  
      ‘yes, father has died’

In (15), the auxiliary ‘haben’ (‘to have’) is applied by R., whereas ‘sein’ (‘to be’) is the unmarked choice. Hence, this feature seems to occur across the speakers and is not strictly limited to Ys’ speech. For L., who has a Portuguese-Italian language background, the use of pronouns (examples 9, 13) and of specific syntactic patterns - also regarding the left periphery - is striking. Whereas speakers normally do not mark grammatical case and gender (cf. Auer & Cornips 2014), we observe that speaker J. uses the dative case in one of his utterances (7), suggesting that individual variation needs to be taken into account. Like the other speakers, he places PPs and adverbs after the right verbal bracket. The findings suggest that the postfield is applied across all informants.



## 6. The expression of a local identity

In contrast to the official languages spoken in the ethnic and linguistic heterogeneous district of Tuinwijk, *Cité Duits* has always displayed an additional linguistic resource possessing a primarily social function. As mentioned earlier, the so-called *eilandsituatie* involved the linguistic and social isolation of the inhabitants of the *Cité*. Accordingly, *Cité Duits* developed as a “locally bounded” speech (Auer & Cornips, 2014). Several studies allude to the relation between groupinternal language use and the local identification of the speakers (cf. Eckert, 2008a, b; Bucholtz & Skapoulli, 2009; Cornips & de Rooij, 2013). As Eckert points out:

Local identity is never an association with a generic locale but with a particular construction of that locale as distinct from some other. Local identity claims are about what it means to be from ‘here’ as opposed to some identified ‘there.’ (Eckert, 2008b, p. 462)

Hence, a local identity is constructed and serves to underline ‘the other’. As *Cité Duits* developed in early childhood, it can be assumed that the adolescents who grew up in the *Cité* were already at a young age able to switch between more than one language variety. These children created an individual way of speaking within the working class district that differentiated them from Belgian society. In addressing research question 3, the following sequence among the researcher (R) and the speaker (Y) is revealing (10.10.13). It is followed by an English translation:

```

01  Y:  hier hamma früger viel eh FREMde gewohnt hier, ja.(-)
02      hier auf de <<frz. Aussprache> ciTE> -
03      (10 Sek. Auslassung))
04      <<f> italiEner,
05      PO:lake,
06      R:U:sse, > (-) ((hustet)) (-)
07      OSTERreicher alles, (-)
08      HOLLandaars <<p> ( )>,
09      VIEL hier. hh°
10      un wir hamma uns ALLmaal verstehn,
11      !AL!le verstehn hamma (un) wir uns. (--
12      (( 6 Sek. Auslassung))
13  R:  wie habt ihr denn in der SCHUle gesprochen,
14      = in der PAUse,
15      im PAUsenhof ?
16      (( 8 Sek. Auslassung))
17  Y:  <<frz. Aussprache> ciTE> duits, ja.

01  Y:  Lots of foreign people used to live here, yes.
02      Here in the Cité.
03      ((10 sec. omission))
04      Italians,
05      Poles,
06      Russians,
07      Austrians, everything,

```

08 Dutch,  
09 a lot here.  
10 And we all got along very well.  
11 We all got along.  
12 ((6 sec. omission))  
13 R: What language did you use at school,  
14 during the break,  
15 in the school yard?  
16 ((8 sec. omission))  
17 Y: Cité Duits, yes.

This sequence suggests that the international composition of the residents did not lead to the isolation of certain nationalities, but to the establishment of their own community that created a distinct form of communication by adhering to a third language – a language that was neither the mother tongue of the speakers nor spoken by the Belgian majority society that lived outside the Cité. Among the adolescents of the district, Cité Duits became a lingua franca, and this individual speech community surged with Cité Duits primarily being an instrument of social interaction. The attitude of the speakers towards this way of speaking is illustrated in the following extracts, remarks made by one of the inhabitants who still lives in Tuinwijk until the present:<sup>12</sup>

Wir, die Jugend, hatten eine schöne Jugendzeit. Und im Nachahmen der Erwachsenen ist die Jugend meistens erfolgreich. Wir waren es. Und so entwickelte sich eine Sprache die unser Vater ‚Strassendeutsch‘ nannte, und wir uns hüteten es in seiner Gegenwart zu sprechen.

‘We, the young people, had a wonderful adolescence. And in imitating the adults the young are usually successful. We were. And this is how a language developed which our father called ‘street-German’ and we were careful to not speak it in his presence.’

Auf dem Schulhof wurde unser Cité Deutsch verboten. Es hatte damals, nach 1944 und vier Jahre deutsche Besatzung, auch was zu tun mit der anti-deutsche Stimmung. Aber wir sprachen es trotzdem.

‘On the schoolyard, our Cité Duits was strictly forbidden. At that time, after 1944 and four years of German occupation, it also had something to do with the anti-German atmosphere. But we spoke it all the same.’

Regarding the political situation at that time, Cité Duits developed as a contradiction to society: It was highly criticized by educational institutions and became a forbidden language for the young speakers. It might be possible that the negative connotation of the German language during the war and the interwar period resulted in an attitude of

---

<sup>12</sup> The following statements belong to Kohlbacher 2014. Personal message, Jan. 30, 2014. Original without adaptations, translated by N.P.

protest among the young speakers, and therefore reinforced its use. By taking into account the statements made by the informants it can be seen that this in-group way of speaking was positively connoted among the youngsters, and that the use among the speakers has been maintained in specific contexts. In addition, the speaker J. states:

Mein Bruder, jetzt fasst 51 Jahre wohnhaft in Süd Kalifornien spricht es noch immer wenn er z.b. mit einen Jugendfreund, auch schon fasst 60 Jahre in Canada, telefoniert, unterhalten sie sich au Cité Deutsch, mit englischen Fachwörter.

‘My brother has been living about 51 years in Southern California and still speaks it. For example, when he talks to a friend on the phone that has been living in Canada about 60 years, they use *Cité Duits* with some English terms.’

Thus, its usage still seems to carry a strong connotation of group identity until the present moment, and is closely related to personal experiences within a certain milieu (cf. Rampton, 2011, p. 287). The use of *Cité Duits* did not solely serve as a strategy to distinguish themselves from the older generation, but also from the people ‘outside’ the neighborhood. Since all speakers were able to adapt their linguistic behavior (cf. Le Page & Tabouret-Keller, 1985, p. 182ff.), it is very likely that specific structures were first systematically used as a violation of the norm and later maintained as a symbol of group affiliation (cf. Pecht, 2013, p. 162f.).

## 7. Conclusion and discussion

It has been demonstrated that *Cité Duits* possesses individual linguistic features that deviate from the respective contact languages. Next to facultative and obligatory PPs, the postfield in *Cité Duits* contains adverbs, adjectives and NPs. Whereas the structures with a PP in the postfield are quite common in Dutch, the syntactic sequences as shown in (10) - (14) are unlikely to be found in Dutch, German or the Limburgian dialect. Moreover, morphosyntactic features and syntactic patterns such as V3 instead of V2 (cf. 9) have been observed that are not typical for the respective contact varieties. It can be assumed that similar syntactic constructions developed and were later maintained as part of the speech, with *Cité Duits* being closely related to the community of Tuinwijk and the district. The findings suggest that the social context played a crucial role for the development and maintenance of these patterns. At the same time, it has become clear that *Cité Duits* contains much more variation than Standard varieties, and that the boundaries between two languages or varieties are not always clear-cut. However, since this analysis is based on the speech of a few male individuals, it remains to be investigated whether and how this way of speaking is used among other speakers of the community, and how it is applied in different groups and changing situations.

## References

- Ag, A. & Jørgensen, J.N. (2013). Ideologies, norms, and practices in youth poly-languaging. In: *International Journal of Bilingualism* 17 (4), 525-539.
- Auer, P. & L. Cornips (2014). *Citéduits - a polyethnic industrial style*. Sociolinguistics Symposium 20, University of Jyväskylä, Finland. June 18, 2014.
- Auer, P. (1991). Vom Ende deutscher Sätze. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 19, 139-157.
- Barbiers, S. (2009). *Verb clusters and the grammar of the right-periphery*. Meertens Instituut and Utrecht Universit at.
- Barbiers, S., Auwera van der, J., Bennis, H.J., Boef, E., De Vogelaer, G., & Ham van der, M.H. (2008). *Syntactische Atlas van de Nederlandse Dialecten Deel II/Syntactic Atlas of the Dutch Dialects Volume II*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. New York: Cambridge University Press.
- Bucholtz, M. & Skapoulli, E. (2009). Youth language at the intersection: From migration to globalization. In: *Journal of Pragmatics* 19(1), 1-16.
- Bu mann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kr oner.
- Cornips, L. & Auer, P. (2014). *The construction of local identities through hybridity*. Meertens Instituut (KNAW), Amsterdam, International workshop on dialect coherence. Are language varieties coherent? January 16, 2014.
- Cornips, L. & de Rooij, V. (2013). Selfing and othering through categories of race, place, and language among minority youths in Rotterdam, The Netherlands. In: Siemund, Gogolin, Davydova & Schulz (eds.). *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas: Acquisition, identities, space, education* (pp. 129-164). Amsterdam: John Benjamins.
- Cornips, L. (2009). Empirical Syntax: Idiolectal variability in two- and three-verb clusters in regional standard Dutch and Dutch dialects. In: Dufter, A. Fleischer, J. & Seiler, G. (eds.). *Describing and Modeling Variation in Grammar* (pp. 203-224). Berlin: de Gruyter.
- De Sutter, G. & Van de Velde, M. (2008). *Do the mechanisms that govern syntactic choices differ between original and translated language? A corpus-based translation study of PP placement in Dutch and German*. Retrieved April 4, 2014, from [www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/UCCTS2008\\_Proceedings/papers/de\\_Sutter\\_and\\_de\\_Velde.pdf](http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/UCCTS2008_Proceedings/papers/de_Sutter_and_de_Velde.pdf).
- Delbroek, B. (2008). Op zoek naar koolputters. Buitenlandse mijnwerkers in Belgisch-Limburg in de twintigste eeuw. In: *Tijdschrift voor sociale en economische geschiedenis* 5(3), 80-103.
- Dirim, I. & Auer, P. (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken.  ber die Unschärfe Beziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin etc.: de Gruyter.

- Drach, E. (1937). *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Duden (2009). *Duden. Die Grammatik (Band 4)*. Mannheim etc.: Dudenverlag.
- Eckert, P. (2008a). Where do ethnolects stop? In: *International Journal of Bilingualism* 12(1, 2), 25-42.
- Eckert, P. (2008b). Variation and the indexical field. In: *Journal of Sociolinguistics* 12(4), 453-476.
- Eisenberg, P. (2013). *Grundriss der deutschen Grammatik Band 2: Der Satz*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Engel, U. (2009). *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Schmidt.
- Freywald, Cornips, Ganuza, Nistov & Opsahl (2013). Beyond verb second - a matter of novel information structural effects? Evidence from Norwegian, Swedish, German and Dutch. In: Nortier, J. & Svendsen, B. A. (eds.). *Multilingual urban sites. Structure, Activity and Ideology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ganuza, N. (2010). Subject-Verb Order Variation in the Swedish of Young People in Multilingual Urban Areas. In: Quist, Pia & Svendsen, B. A. (eds.). *Multilingual Urban Scandinavia: New Linguistic Practices* (pp. 31-48). Bristol: Short Run Press Ltd.
- Ganzelewski, M. & R. Slotta (1999). *Die Denkmal-Landschaft „Zeche Zollverein“: Eine Steinkohlezeche als Weltkulturerbe?!*. Bochum: Deutsches Bergbau-Museum.
- Günthner, S. (2009). Extrapositionen mit *es* im gesprochenen Deutsch. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 37, 15-46.
- Günthner, S. (2006). Grammatische Analysen der kommunikativen Praxis - 'Dichte Konstruktionen' in der Interaktion. In: Deppermann, A., Fiehler, R. & Spranz-Fogasy, T. (eds.). *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen* (pp. 95-121). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Jansen, F. (1979). On tracing conditioning factors of movement rules: extraposition of PP in spoken Dutch. In: Van de Velde, M. & Vandeweghe, W. (eds.). *Sprachstruktur, Individuum und Gesellschaft* (pp. 83-92). Tübingen: Niemeyer.
- Kern, F. & Selting, M. (2006). Konstruktionen mit Nachstellungen im Türkendeutschen. In: Deppermann, A., Fiehler, R. & Spranz-Fogasy, T. (eds.). *Grammatik und Interaktion* (pp. 319-347). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Kohlbacher, J. (2014). *Personal message*. 30 Jan. 2014. E-mail.
- Kohlbacher, J. (2013). *Lezing over het Cité Duits*. Winterslag, Juni 2012.
- Kohlbacher, J. (2003). Das organisierte Leben in der Bergarbeitersiedlung Eisdén. In: *Tagungsband*, 6. Int. Bergbau-Workshop 2003, Rescheid (pp. 134-137).
- Labov, W. (1994). *Principles of linguistic change. Volume 1: Internal factors*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Lambert, P. J. (1976). *Ausklammerung in modern Standard German*. Hamburg: Buske Verlag.

- Lattewitz, K. (1997). Adjacency in Dutch and German. Groningen Dissertations. In: *Linguistics 19*. Groningen: Grodil.
- Le Page, R. B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marzo, S. & Ceuleers, E. (2011). The use of Citétaal among adolescents in Limburg: The role of space appropriation in language variation and change. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development 32*(5), 451-464.
- Patocka, F. (1997). *Satzgliedstellung in den bairischen Dialekten Österreichs*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Pecht, N. (2013). Sihs' du, du wars (...) besser wie du hast gedacht: Du has' Französisch gesprochen! In: *Taal en Tongval 65*(2): 149-170. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rampton, B. (2011). From 'Multi-ethnic adolescent heteroglossia' to 'Contemporary urban vernaculars'. In: *Language & Communication 31*, 276-294.
- Scherpenisse, W. (1986). *The connection between base structure and linearization restrictions in German and Dutch*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10*, 353-402.
- Stuyck, K., Luyten, S., Kesteloot, C., Meert, H. & Peleman, K. (2008). A Geography of Gender Relations: Role Patterns in the Context of Different Regional Industrial Development. In: *Regional Studies 42*(1), 69-82.
- Svendsen, A. B. & Røynealand, U. (2008). Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway. In: *International Journal of Bilingualism 12*(1, 2), 63-83.
- Valbu (2004). Schumacher, H., Kubczak, J., Schmidt, R., & de Ruiter, V. (2004). *VALBU - Valenzwörterbuch deutscher Verben*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Verhagen, A. (1986). *Linguistic Theory and the Function of Word Order in Dutch*. Dordrecht: Foris Publications.
- Vinckel, H. (2006). *Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfelds im Deutschen. Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Vinckel-Roisin, H. (2011). Wortstellungsvariation und Salienz von Diskursreferenten: Die Besetzung des Nachfeldes in deutschen Presstexten als kohärenzstiftendes Mittel. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik 39*, 377-404.
- Wiese, H. (2013). From feature pool to pond: The ecology of new urban vernaculars. In: *Working papers in Urban Language and Literacies 104*, 1-29.
- Zifonun, G., Hoffmann, L. & Strecker, B. (1997a). *Grammatik der deutschen Sprache Bd. 2*. Berlin etc.: de Gruyter.
- Zifonun, G., Hoffmann, L. & Strecker, B. (1997b). *Grammatik der deutschen Sprache Bd. 3*. Berlin etc.: de Gruyter.
- Zwart, J. (2011). *The Syntax of Dutch*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Abbreviations

Ad	adverbial
CD	Cité Duits
D	Dutch
Eng	English
G	German
inf	infinitive
p	person
part	participle perfect
pl	plural
prep	preposition
pro	pronoun
S	subject
sg	singular
StD	unmarked structure in 'standard Dutch'
StG	unmarked structure in 'standard German'
V	verb
?	syntactic construction that is questionable
*	syntactic construction that is unlikely to occur in the respective variety





# Epistemics and the functions of declarative questions in Dutch talk-in-interaction

Lucas Seuren, Mike Huiskes & Tom Koole

*Centre for Language and Cognition Groningen; School of human and community development, University of the Witwatersrand, South Africa*

[l.m.seuren@rug.nl](mailto:l.m.seuren@rug.nl); [m.huiskes@rug.nl](mailto:m.huiskes@rug.nl); [tom.koole@rug.nl](mailto:tom.koole@rug.nl)

The role of grammar in talk-in-interaction has recently become a focal point of conversation analytic research. Yet how different clause types, such as declaratives and interrogatives, contribute to action formation is still rather vague. We approach this issue by looking at three questioning actions that are designed with a declarative prefaced by a specific lexical item: *want*, *dus*, and *oh*. We will demonstrate that each action presupposes that the speaker has a high degree of certainty: *want* is used to account, *dus* to infer, and *oh* conveys a change-of-state, typically from not knowing (K-) to knowing (K+). Based on these findings, we will argue that declarative questions are used when a speaker claims a particular epistemic stance, and in turn that epistemic stance constrains the actions that a clause type can be used for.

## 1. The linguistic realization of questions

Asking questions is one of the most fundamental actions in talk-in-interaction. Not only do we use them for their obvious function, which is gaining new information, but they can also serve as vehicles for other actions (Schegloff, 2007); for Dutch, Englert (2010) found that there are at least six different uses for questions. This raises the question of how they can convey these activities; in terms of action formation, what resources - in particular what linguistic resources - are used to make an utterance recognizable as a question (cf. Schegloff, 2007: xiv).

Traditionally the answer has been sought, at least in part, in the syntax of utterances. In Dutch, as in most other Germanic languages (Dryer, 2013), the prototypical questioning utterance begins with a question word such as *wie* ('who'). These wh-clauses make relevant - i.e. request as an appropriate next action - a variable response, depending on the question word used, and are thus typically called variable questions or content questions. Another prototypical way to design a question is by placing the subject after the verb, making the utterance verb-initial. These interrogatives make

relevant a yes/no response and are thus typically called yes/no questions or polar questions. The final question design, and the one we are interested here, also makes relevant a yes/no response, but has what we could call default word order: the finite verb is in second position and is preceded by some other clause-internal element, typically but not necessarily the subject. These declaratives are normally associated with assertions, but are also frequently used to ask questions, possibly even more frequently than interrogatives<sup>1</sup> (Englert, 2010).

Although declaratives are syntactically distinct from interrogatives, the response they make relevant is similar. This does not mean they are also functionally identical. Heritage (2012a) has shown that declaratives convey a different Epistemic Stance: with a declarative the inquirer treats the content of the question as already known or established, whereas with an interrogative s/he treats the content as still in question (Raymond, 2010; for a similar proposal see Gunlogson, 2001). Because of this, declaratives are often seen to make relevant only a confirmation (Raymond, 2010, Lee, 2014).

Research has, however, shown that declarative questions, like questions with other clause types, are not just used as requests for confirmation. Schegloff (2007) views questions as a descriptive category for various actions. He demonstrates that questions can be ‘double-barreled’ and are used as ‘vehicles for other actions’ such as inviting. Steensig and Heinemann (2013) take a more narrow approach. They show that questions, even when their primary function is to elicit information, can still be further categorized in more specific types of actions such as *specification requests* or *knowledge-discrepancy question*. Our aim in this paper is to unify these approaches, by considering some of the actions that declarative questions can be used for and show how such a categorization relates to their epistemic stance.

To address this issue, we have looked at a corpus of 23.5 hours of informal telephone conversations between students and friends/family. These conversations were recorded by students at Utrecht University as part of a BA-course in 2010 and 2011. From this corpus we gathered 150 declarative utterances that were used as questions<sup>2</sup>. These questions were selected from 75 separate conversations, with a total of 114 different speakers. The participants talk about a wide variety of topics from everyday life. We noticed that a large number of these questions are prefaced by particular lexical items. Each of these items conveys how the question relates to the preceding talk. We made a comparison with all the interrogative questions in the same conversations and found that while some items are combined with both clause types - such as *maar* and *en* - others more strongly prefer declaratives (see table 1).

---

<sup>1</sup> It has been claimed that a final rising pitch is crucial in making declaratives recognizable as questions (e.g. Haan, 2002). In our corpus, however, only 30% of declarative questions had a final rising pitch, counting both rise-to-mid and rise-to-high. Addressing the difference between these findings is beyond the scope of this paper.

<sup>2</sup> We did not stop at 150, because we took all declarative questions from every conversation we analyzed, bringing the total to 153.

Table 1: Frequency of *maar*, *en*, *oh*, *want*, and *dus*, in the preface of interrogative and declarative questions

	Interrogative (n = 321)		Declarative (n = 153)		Significance
Maar	30	(9.0%)	27	(17.6%)	$X^2(1) = 6.75, p < 0.01$
En	16	(5.0%)	24	(15%)	$X^2(1) = 15.3, p < 0.001$
Oh	10	(3.1%)	30	(19.6%)	$X^2(1) = 36.5, p < 0.001$
Want	2	(0.6%)	13	(8.5%)	$X^2(1) = 18.5, p < 0.001^*$
Dus	0	(0.0%)	23	(15%)	$X^2(1) = 50.7, p < 0.001$
Total	58	(18.1%)	117	(76.4%)	

\*Yates' correction

These findings are in line with earlier research by Beun (1990). He argued that *dus* and *oh* - he did not discuss *want* - are used to make declarative utterances recognizable as questions: they link a declarative utterance to prior talk by the addressee, and thereby s/he is marked as having primary epistemic status. Beun's analysis, however, does not account for why some of these items more easily combine with interrogatives than others. We will attempt to shed some light on this issue.

In this paper, we will give a general description of the function of declarative questions prefaced by *want*, *dus*, and *oh*<sup>3</sup>. We will show that declaratives prefaced by *want* are used to account for other actions, an action of either the speaker or his/her co-interactant, and that declaratives prefaced by *dus* are used to convey the speaker's understanding of prior discourse. Both conjunctions are thus used to achieve mutual understanding, but where *want* deals with the course of action, *dus* addresses content. We will then show that *oh*, like its English counterpart (Heritage, 1984), is used to convey a change of state. Finally, we will argue that because all these functions presuppose certainty on the part of the speaker, their preference for declaratives is in line with Heritage's proposal on Epistemic Stance (Heritage, 2012a).

## 2. Data

In the selection of our data we followed the definition of question put forward by Stivers and Enfield (2010). Our primary criterion was whether a declarative utterance was a functional question. Which means that it had to effectively seek to elicit information, confirmation, or agreement (p. 2621). Because the underlying format of fragment clauses is not always straightforward, we only selected full clausal declarative utterances with an overt element preceding the finite verb. An utterance

<sup>3</sup> A detailed comparison between interrogatives and declaratives unfortunately falls outside the scope of this paper. But we believe based on the distribution in table 1 that the functions discussed are exclusive to declaratives. *Dus* does not preface interrogatives, and *want* only does in two exceptional cases. Although *oh* prefaced interrogative questions more frequently, it is still far more frequent with declaratives.

like *met de kinderen* ('with the children') in response to an informing declarative utterance about who came to visit could be parasitical on the format that preceding turn. However, without assuming some specific syntactic theory, there is no way to definitively prove that it is not an elliptical interrogative: 'kwam ze met de kinderen' ('did she come with the children') - assuming there is an underlying structure. Declaratives containing the turn-final particle *hè* ('right?'), which cannot be turn-final for an interrogative, were treated as tag questions, i.e. not as declaratives<sup>4</sup>; e.g. 'maar sommigen beginnen maandag al hè' ('but some already start on Monday, right?').

### 3. Function of declarative questions

In our analysis we have ascertained that there are (at least) three functions of declarative questions: they can be used (i) to account for other actions, (ii) to convey a formulation, (iii) or to signal a change of state. All three functions are conveyed by specific lexical items, but these do not contribute to action formation in the same way. Whereas an account is an action on its own, a formulation can be used for different, albeit related, actions. As Heritage (1984) has shown, there are at least ten actions to which a change-of-state token can contribute. It can even be combined with an account or a formulation. We can only show some of these functions, but our claim is that all functions share the general feature that they presuppose a small knowledge gap between speaker and addressee, what Heritage and Raymond (2012) call the epistemic gradient. We will discuss the functions of *want*, before we move on to the more general functions of *dus* and *oh*.

#### 3.1 Mutual understanding of actions

Declarative questions prefaced by *want* are done either following an action by the same speaker, or following an action by the co-interactant. In both cases the utterance is treated as a polar question, but it also functions as an account for that prior action. The function of these declarative questions is to achieve mutual understanding about the course of action; why the prior action was done and how it should be addressed (Nielsen, 2009). The following excerpt is a case in point. Ilse and Daantje are talking about a friend of Daantje's who recently moved into a new house. After an appreciative assessment, Ilse redoes an earlier question (Mazeland & Huiskes, 2001), immediately followed by a *want*-prefaced declarative question in line 4.

#### Excerpt 1

01 I =wo:w; dass echt rela:xt.  
=wo:w; that's really rela:xed

---

<sup>4</sup> Although *toch* in turn-final position can also only follow a declarative, we did include it in our corpus, because as an epistemic modifier it does appear in interrogatives, just not in turn-final position.

- 02 D hmhm,  
hmhm,
- 03 I •h (.) maar w- hoe ging het met der ↑studie;=  
•h (.) but w- how were her studies going;=  
04 → =want dat was ↑toch eerst best wel lasti:g  
because that was PRT first quite PRT difficult  
=because those were quite difficult at first  
05 (0.6)
- 06 D •h (.) ja: ze b- (.)  
•h (.) yeah: she b- (.)  
07 ze wist niet zo ↑goed  
she did not really know that well  
08 wat ze nou (0.4) moest,=  
what she PRT (0.4) had to do,=  
09 =dus ze heeft verschillende s:udies geprobeerd, en zo?  
=so she tried out various programs, and stuff?  
10 •hhh <maar uiteindelijk>  
•hhh <but eventually>  
11 nu doet ze >volgens mij< ie- iets van l- mè- e:h  
now she does >I believe< so- something like l- me- e:h  
12 evenementenmanagementachtig iets,  
something event management like,  
13 I ↑oke [:.  
↑okay[:.  
14 D [op de:h  
[at the:h  
15 °op° haa kaa ((biep)) uu:,  
°at° HK((beep)) U:;  
16 (0.9)  
17 en da vindt ze:eh (ha)-  
and that she:eh enjoys (ha)-  
18 vindt ze hartstikke leu:k,  
she really enjoys,  
19 het bevalt dr goed,  
it is to her liking,  
20 ze haalt goeie cijfers=  
she is getting good grades=

Daantje addresses both questions, one after another. She begins with the second question by providing a confirmation in line 6, thus treating it as a polar question, and she then expands on the specifics of what was so difficult. After line 15, she moves on to the first question, saying that her friend enjoys the new program and is doing well. Both answers are separated by a pause of 0.9 seconds, and Daantje treats them as separate answers by prefacing her second answer with *en* ('and') in line 17; she addresses a list of questions, albeit a short list. But Daantje does not answer the questions in this order simply for reasons of contiguity (Sacks, 1987), where her second answer is independent of the first. The first answer provides a context in which the second answer is to be understood: her friend is not just doing well, she is doing

well after having overcome difficulties. In this way, Daantje conveys her understanding of the declarative question as an account for the general news inquiry (cf. Button & Casey, 1985). It demonstrates why the main question has been asked and thus should be addressed first so as to provide a context for a response to the news inquiry.

Now bear in mind that by asking the question Ilse conveys that she considers it a relevant action. In other words, her request for a status update is relevant based on the premise that Daantje's friend had troubles to overcome, which means that Ilse conveys a strong belief in the truth of line 4. Thus the epistemic gradient of her declarative question is very shallow. At the same time Ilse demonstrates only limited access by not naming the specifics of the problems. So with respect to those specifics, she conveys a rather steep epistemic gradient, which makes relevant an explanation of those problems by Daantje (cf. Heritage, 2012b).

We see that with the *want*-prefaced declarative question Ilse changes her main action. The question in line 3 is designed as a general news inquiry, but because of the account in line 4 it requests a very specific news update. The declarative question not only demonstrates that Ilse's first question is a relevant action, it also conveys what a response must deal with.

In the previous cases an interactant provided an account for his/her own action. However, in 4 out of the 13 cases in our corpus, an interactant provides an account for his/her co-interactant's action. This account is then treated as a candidate account, rather as the account, and the co-interactant can still reject it. The following excerpt is a case in point. Lennie and Evelien began their conversation with an attempt to schedule a movie night, but they did not agree on a definitive plan. After some intervening talk Evelien has resumed the topic. In line 1-2 Lennie suggests to plan the night before the summer holiday, but Evelien argues that they could also plan it during the summer. Lennie follows with a *want*-prefaced declarative question in line 11.

*Excerpt 2*

- 01 L [in ieder geval] voordat het blok is afgelopen  
*[in any case ]before the end of the semester*
- 02 in ieder geval  
*in any case*
- 03 (0.7)
- 04 E uhuh[uhuhu ]
- 05 L [dat lijkt me dan wel zo ] handig,  
*[that seems PRT to me so] handy,*
- 06 E o:↓:h  
*o:↓:h*
- 07 ja en anders doen we het  
*yeah and otherwise we can do it*
- 08 in de zomervakantie hnog een keer  
*during the summer vacation another time*
- 09 dat kan ook  
*that's also possible*

- 10 •Hh  
 11 L → ja: want da[n ben] je toch in groningen toch↑  
*yeah because then are you PRT in Groningen PRT*  
*yeah: because the[n you] will also be in Groningen right↑*
- 12 E [( )]  
 13 L >of nou ↓assen groningen dichtbij<  
*>or well ↓Assen Groningen nearby<*
- 14 (0.3)  
 15 E e:::h,  
*e:::h,*
- 16 ik ↑denk vooral in schoor↑ol  
*I ↑think mostly in Schoor↑ol*
- 17 maar (.) dan kan je daar gewoon  
*but (.) then you can come and*
- 18 lekker komen log↑eren.  
*stay there.*
- 19 L ↑j:a=  
 ↑y:eah=  
 20 =↓das wel mooi  
*=that's PRT nice*

Lennie sets the agenda of her question with her increment in line 13: the question is not whether Evelien is going to be in Groningen, but if is she is going to be nearby. But Evelien disconfirms, as she is going to be in Schoorl, which is a few hours away from Groningen and Assen. Evelien's response is, however, not yet complete at the point where she has disconfirmed the propositional content of Lennie's question. She explains that it will be possible for Lennie to come and stay in Schoorl and she thus treats the agenda of the declarative question as how easy it will be for them to get together during the summer. If Evelien is far away, that would obviously be a problem if all they want to do is go see a movie, but if Lennie can come over, Evelien's proposal in line 7-9 is a relevant action. In other words, Evelien provides an account for her action in line 7-9, and in that way treats Lennie's declarative question as a candidate account. And as with excerpt 1, Lennie claims a shallow epistemic gradient with her account. Instead of challenging Evelien's proposal, she accepts it as a relevant action with *ja* and suggests a reason for its relevance.

So we again see that a *want*-prefaced declarative question is used to account for a prior action. But as it is used to account for another's action, it only provides a candidate account, and the co-interactant can still reject it. It also differs from excerpt 1 in that Lennie's account is about problem resolution; she treats Evelien's proposal as not definitively relevant, whereas Ilse's account was about problem prevention by showing why a no-news response by Daantje would be problematic.

We have shown in this section that interactants use *want*-prefaced declaratives as questions and at the same time as accounts for other actions. The addressee has primary epistemic access to the information addressed, but the speaker claims a shallow epistemic gradient. The accounts are not used because another action, or lack of another action, is morally accountable (Heritage, 1988), but because the speaker

seeks a mutual understanding about the course of action; either by conveying the ‘why that now’ of his/her own action or by seeking the ‘why that now’ of another’s action (Schegloff & Sacks, 1973).

### 3.2 Mutual understanding of content

In the previous section we have shown that *want*-prefaced declarative questions are used to seek mutual understanding on a course of action, that is, why some action was done. *Dus*-prefaced declarative questions are also used to seek mutual understanding, but they are concerned with the content of preceding turn(s), not its conditions. This practice is typically called a formulation (Heritage & Watson, 1979). Unlike *want*-prefaced questions, formulations are not usually done to achieve mutual understanding per se; their function varies between conversational genres (Drew, 2003; see also Antaki, 2005; Sliedrecht & Van Charldorp, 2011). In some settings a formulation can be used to transform an utterance, or series of utterances, into a form that is relevant for the local context; e.g. a psychiatrist can use a formulation to put a patient’s story in medical terms (Deppermann, 2011). Such functions are obviously less likely to be found in casual conversation.

Although the functions of formulations vary, they all share a few basic features. First, with a formulation a speaker claims that the proposed knowledge has been inferred from what his/her interlocutor has just said; it conveys the speaker’s understanding of those preceding utterance(s). In this way the speaker makes the information his/her own, while the addressee still has primary epistemic access to it. Second, the preferred response is usually a minimal confirmation. A dispreferred or transformative response would signal a problem with the question (Stivers & Hayashi, 2010), which would be all the more problematic because that would imply that the speaker was not paying enough attention to achieve a correct understanding.

Because a minimal confirmation, such as *yes* or a similar particle, is the relevant second pair part, formulations are closure implicative (Schegloff, 2007). Consider the following excerpt. Tatjana has called her grandmother, Hennie, to ask how she is doing. Since the previous day was Mother’s Day, Tatjana nominates it as a topic very early in the conversation.

*Excerpt 3*

- |    |   |   |
|----|---|---|
| 01 | T | ja: heb je leuke ↑moederdag gehad gister;<br><i>yeah: did you have a nice Mother’s Day yesterday;</i> |
| 02 | H | ↓ja hoor ja hoor<br><i>yeah PRT yeah PRT</i>  |
| 03 |   | (0.3)   |
| 04 | T | ↑ja<br><i>yeah</i>  |
| 05 |   | (0.6)   |
| 06 | H | j:a ↓hoor (.)<br><i>y:eah PRT (.)</i>   |
| 07 |   | •h e:h wieneke is ge↑weest  |



- 08           •*h e:h Wieneke came by*  
 08           (.)  
 09    T       ↓*oh wat gezel↑lig* (.)  
           ↓*oh how nice* (.)  
 10           ↑*met de kinderen*, of ↓*niet*  
           ↑*with the children*, or ↓*not*  
 11           (0.4)  
 12    H       >*met kinderen en met daryl*<  
           >*with children and with Daryl*<  
           <<20 lines omitted about Mother's Day>>  
 32           en toen zijn ze weer <naar huis gegaan>.  
           *end then they <went home again>*.  
 33           (0.7)  
 34    T       ↑*oh nou wat ge↑zellig*  
           ↑*oh well how nice*  
 35       →   >*dus je heb*< (.) *gewoon een hele leuke*  
           *so you have simply a very nice*  
           >*so you have*< (.) *simply had a very nice*  
 36       →   *moederdag gehad*;=  
           *mother's.day had*  
           *mother's day*;=  
 37    H       =*ja: hoor*↓ *ja zeker* (0.6) *ja*  
           =*yeah: PRT yeah absolutely* (0.6) *yeah*

In response to Tatjana's news receipt (Couper-Kuhlen, 2012) in line 4, Hennie gives an account of what she did on Mother's Day. At the point where her telling is possibly pragmatically complete - her visitors had gone home - Tatjana gives an assessment prefaced by *nou* ('well'). In this position, *nou* conveys that her assessment is oriented towards sequence closure (Pander Maat, Driessen & van Mierlo, 1986). She follows her assessment with a formulation that summarizes and assesses Hennie's telling (cf. Jefferson, 1983). Hennie's response is minimal: she confirms emphatically with *zeker* ('surely'), but adds no new information. Afterwards, Tatjana launches a new topic (data not shown).

The formulation contains both features we just discussed: it is a summary of Hennie's telling, thus conveying Tatjana's understanding of it, and a minimal confirming response is treated as the requested second pair part. Notice furthermore that the formulation largely recycles Tatjana's topic nomination from line 1, and that by doing it as a declarative, it takes the form of a candidate answer. By recycling the topic nomination in this way at a position where the topic is possibly complete and directly following the *nou*-prefaced assessment, Tatjana is moving towards closure of the topic. In other words, she is verifying whether a mutual understanding of the topic content has been achieved, because if so, it is possible to close the topic. Hennie's

response is also oriented towards closure: *ja hoor* in this sequential position and with a low-level intonation contour is closure-implicative<sup>5</sup> (Mazeland & Plug, 2010).

A very different function of formulations can be found in excerpt 4, where it still conveys an inference, but is not oriented towards topic closure. Marco has failed an exam and Egbert inquires whether Marco will soon get another chance. After getting a transformative answer (Stivers & Hayashi, 2010) that denies the presupposition of the question that there is a fixed date, Egbert uses a formulation in line 14 to ask the same question.

*Excerpt 4*

- 01 E maaruh: w[anneer heb je dat,]=  
*butuh: w[when do you have that,]=*
- 02 M [ (maar bij) ]=  
*[ (but with) ]*
- 03 E =[binnenkort weer of duurt dat w]eer effe;  
*=[soon again or will that take ] a while;*
- 04 M =[ (super) (( )) ]  
*=[ (super) (( )) ]*
- 05 (1.1)
- 06 ↑HE?  
 ↑HE?
- 07 (0.3)
- 08 E heb je dat binnenkort weer,  
*do you have that again soon,*
- 09 of duurt dat nog effe;  
*or will that PRT take a while;*
- 10 (0.5)
- 11 M ja nEE ik moet dat zelf allemaal aanvragen °enzo° e:h  
*yeah nO I have to apply for all that myself°and stuff° e:h*
- 12 E hmke  
*hmke*
- 13 (1.7)
- 14 → dus dat is ↑niet: over twee dagen weer °ofzo°;  
*so that is not over two days again or.something*  
*so that is not again in two days or something;*
- 15 (0.8)
- 16 M NEE: >nee nee<; dat moet je zelf wel aanvragen=  
*NO: >no no<; you have to apply for that yourself=*
- 17 =moet je eerst bellen enzo  
*=you have to call first and stuff*

With the formulation Egbert conveys that he can infer the answer to his first question from Marco' response in line 11. But by checking that inference he claims that it was

---

<sup>5</sup> Hennie also responds to the topic proffer with *ja hoor* three times. Mazeland and Plug (2010) argue that in this position it resists topic elaboration, but all three have a fall contour, which suggests they both align and affiliate. As she elaborates immediately after her third response, this implies that linguistic features can take priority over sequential aspects.

not communicated beyond all doubt; Marco has to (dis)confirm it. The response Marco provides is very different from Hennie's response in the previous excerpt. Although he produces a preferred second pair part, he treats the question as inapposite (Stivers, 2004) and repeats part of his earlier answer. In this way Marco treats the formulation as a redoing of a question he has already answered, and he holds Egbert accountable for a violation of his epistemic responsibilities.

So whereas the formulation in excerpt 3 was used to convey the speaker's understanding of a preceding telling, and was thus closure implicative, in excerpt 4 it conveys that the agenda of the preceding question has not yet been clearly addressed. But while Hennie both aligns and affiliates with the proposed course of action, Marco only aligns (Stivers, 2008): he claims that the agenda has been addressed by repeating his answer. In both excerpts, we also see that the formulation is used to claim certainty. Both Egbert and Tatjana claim access to their interlocutor's epistemic domain, and in both cases their interlocutor holds them responsible for possessing that knowledge: Hennie with emphasis on *zeker* and Marco with the repeated *nee*. The declarative, and not an interrogative, is the format they use to convey this certainty, and we see this pattern with all formulations in our corpus. Each time *dus* is used, it introduces a formulation with which the speaker conveys his/her understanding of the preceding discourse. So as with *want*, the function of *dus* presupposes that the speaker has a large degree of certainty and the declarative question is the chosen format for that function.

### 3.3 Change-of-state

We have so far shown that *want* and *dus*, when they preface a declarative question, presuppose that the speaker is reasonably certain of the addressed information. In this section we will show that a similar line of reasoning can be put forward for *oh*. Although no previous analysis has been done on *oh* in Dutch, we will assume that its function is similar, if not identical, to its English counterpart, and our analysis supports that assumption.

In English, *oh* conveys a change in the speakers "locally current state of knowledge, information, orientation or awareness" (Heritage, 1984: 299). The prototypical case is where *oh* is used as a response to an informing utterance to convey that the news has been understood; the interactant has gone from a state of not knowing (K-) to knowing (K+). This proposal inherently presupposes that the speaker is certain, or almost certain, of any knowledge that might be addressed in an *oh*-prefaced questions. We will demonstrate two functions of *oh*-prefaced declarative question. First we will show one way in which they can be used to initiate repair after a breakdown of intersubjectivity. This is the most frequent function in our corpus; 23 out of 30 cases are used for repair. Second we will show that they can also be used to highlight a particular piece of information.

*Oh*-prefaced repair initiation can be used to address misunderstandings in fourth position, which is the final place where a problem can be addressed. Beyond that, it

might never become relevant again and could persist indefinitely (Schegloff, 1992; see also Ekberg, 2012; Wong, 2000). When repair is done in fourth position, each interactant has at least once made the wrong assumption about their mutual understanding. After three turns in which no problem was made relevant an addressee can initiate fourth position repair (NTRI stands for Next Turn Repair Initiation):

T1	A:	Q1				
T2	B:	A1	or	NTRI (T1)		
T3	A:	Q2	or	NTRI (T2)	or	Repair 3rd (T1)
T4	B:	A2	or	NTRI (T3)	or	Repair 3rd (T2) or Repair 4th (T1)
T5	A:	Q3	or	NTRI (T4)	or	Repair 3rd (T3) or Repair 4th (T2)
T6	B:	A3	or	NTRI (T5)	or	Repair 3rd (T4) or Repair 4th (T3, 1)

(Schegloff, 1992: 1327)

The renewed understanding that has been achieved needs to be conveyed in order to repair the misunderstanding, and this is typically done with an *oh*-prefaced declarative question. The following excerpt is a case in point. Sandy has asked Wendy about a date Wendy was supposed to go on over the weekend with her boyfriend, Daan, and his parents. Wendy did not go on the date, but Sandy initially misunderstands and later demonstrates this misunderstanding.

*Excerpt 5*

01	S	•hh en hoe was het ↑zondag ↑no:g •hh and how were things on sunday
02		met die ou↓ders van daan with Daan's parents
03		(1.0)
04	W	e::hm >↑oh dat is niet ↑doorgegaan<= e::hm >oh that didn't go through<=
05	S	=job en elle kwamen ↑toch of niet;= =Job and Elle were supposed to come or not;=
06	W	[ =ja ] [ =yeah ]
07	S	[( )] (da) helemaal niet doorgegaan [( )] (tha) didn't go through at all
08	W	ja dat is wel doorgegaan, yeah that did go through
09		alleen ik ging ik ging smiddags high↓tean he? it's just I went I went for high tea in the afternoon right?
10		(0.6)
11	S	•hh
12		(1.1)
13	S	wa ging je ↑doen smiddags? what did you do in the afternoon?
14	W	highteaten met eh anne en[e:h] high tea with eh Anne and[e:h]

- 15 S [o:h] >ja ja ja< (et) ja  
[o:h] >yeah yeah yeah< (et) yeah
- 16 (0.8)
- 17 W [en eh ]  
[ and eh]
- 18 S [(is da)] niet doo:rgegaan=  
[(did tha)] not go through=
- 19 W =nee: want toen (wa-)  
=no: because then (wa-)
- 20 ik was pas veel ste laat thui:s  
I was home far too late
- 21 (0.5)
- 22 hm hmm >terug<.  
hm hmm >back<.
- <<49 lines omitted about Wendy's high tea>>
- 69 •hh toen zAg ik dat het jasmin was  
•hh then I say that it was Jasmin
- 70 en toen ja dat was (.) was echt super leuk.  
And then yeah that was (.) was really super fun.
- 71 (0.5)
- 72 S → •h oh dus je high ↑tea is wel doorgaan;  
oh so your high tea is PRT go.through  
•h oh so your high tea did go through;
- 73 (1.0)
- 74 W >↑ja: ja ja<  
>yeah: yeah yeah<
- 75 (0.6)
- 76 maar da [bij die ouders van daan niet. ]  
but tha [with the parents of Daan did not.]
- 77 S [oh maar d- de ou]ders  
[oh but t- the pa]rents
- 78 van daan niet.  
of Daan did not.
- 79 W ja  
yeah
- 80 (0.7)
- 81 S •h o:h de (.) high tea is (te) laat geworden  
•h o:h the (.) high tea had gotten (too) late
- 82 om nog naar de-  
to still go to the-
- 83 nou snap ik het •hh  
now I understand •hh

Early in the sequence we can already see signs of the misunderstanding that is to follow. Sandy challenges Wendy's initial answer in line 5 and asks in lines 7 and 18 which event did not take place. After Wendy has for the first time mentioned her high tea in line 9, Sandy asks if that could not go through. Even though it did, Wendy

affirms Sandy's question<sup>6</sup>, thereby conveying that she missed the high tea and went on her date. At least, this is how Sandy later conveys to have understood it.

The misunderstanding is addressed by Sandy in line 72, where she asks again if Wendy's high tea took place. She conveys in various ways that she addresses a misunderstanding and that it has just been resolved. First, she prefaces the question with *dus*, conveying that she has locally inferred it, and that her turn is an understanding check (see section 2.2). Second, with emphasis on *wel* she conveys that she had earlier understood the exact opposite. Third, she explicitly states that she had misunderstood in line 83. Finally, by prefacing the question with *oh*, she claims that the change in understanding has taken place here and now. Wendy's response also shows that the repair is very late. By doing a 'multiple saying' (Stivers, 2004) in line 74, she holds Sandy responsible for knowing the questioned information.

In the second case we wish to discuss, *oh* is primarily used to highlight some information that the addressee thereby treats as particularly interesting. In the following excerpt Brenda is explaining her thesis project to her friend Christine; she is studying propaganda the Nazis used to draft Dutch citizens for the armies that fought on the Eastern Front.

*Excerpt 6*

- 01 B =en ik ga kijken naar welke klachte er zijn,=  
 =and I'm going to look at what complaints there are,=  
 02 >want ik heb in het niod<  
 >because at the Niod I found<  
 03 heel veel klachtbriefje gevonden,=  
 a lot of complaint letters  
 04 C =↑oh.  
 =↑oh.  
 05 (0.5)  
 06 B en (0.2) en dan eh  
 and (0.2) and then eh  
 07 ga ik dus  
 I'm thus going  
 08 naar die twee persone die in den bosch e:h  
 to those two persons that I have in Den Bosch e:h  
 09 (0.3)  
 10 nu al gefixt heb,  
 already arranged  
 11 (0.2)  
 12 en dan e:h moet ik er ↑zijn=  
 and then e:h I should be there=  
 13 =>en dan een< conclusie,  
 =>and then a< conclusion,  
 14 en dan ↑klaar  
 and then done

---

<sup>6</sup> She has most likely misheard the question; the recording is also unclear at this part of the conversation.

- 15 (0.2)  
 16 C → oh; maar ze ze ze name dus wel  
*oh but they they they took thus PRT*  
*oh but so they did accept*  
 17 → ↑klachtebrieue aan in wee oo twee.  
*complaint.letters on in double.u oo two*  
*complaint letters during World War II.*  
 18 (1.4)  
 19 B >ja ja ja;<  
 >yeah yeah yeah;<  
 20 (0.2)  
 21 ((l[acht]) (j)a datte:h=  
 ((l[aughs]) (y)eah thatte:h=  
 22 C [((l[acht]) nou ]  
 [((l[aughs]) well]  
 23 B =der zijn een aantal van inderdaad,  
 =there is indeed a number of those,  
 24 C v[:alt me weer mee.]  
 t[hat's not so bad. ]  
 25 B [nou jaa heel pak ]ket °trouwens°,  
 [well yeah whole bo]x °by the way°,

When Brenda's explanation is possibly pragmatically complete - she says when she will be done with her thesis in line 14 - Christine does not give a general response to the telling, but asks about something specific Brenda mentioned: that the Nazis registered complaints. Her question is initially treated as serious by Brenda. It is, however, not intended as such, which Christine demonstrates with her remark in lines 24; despite everything the Nazis did - the Holocaust, launch World War II, manipulate people to fight their war for them - they at least listened to complaints. Brenda affiliates with the non-seriousness of Christine's question with her laughter in line 21.

Christine's *oh*-prefaced question functions as sort of a delayed formulation. With *maar* she goes back to something Brenda said earlier (Mazeland & Huiskes, 2001), namely that she found complaint letters, and with *dus* Christine conveys her inference that it were the Nazis who registered these complaints. She had already acknowledged this information after Brenda presented it in lines 1-3 with *oh*<sup>7</sup>, and she is held responsible by Brenda for knowing it with a multiple saying. But by giving a joking evaluation in third position, she shows that her understanding check served primarily to highlight a specific piece of information, in this case because she considers it funny. This contrasts with the misunderstanding that was addressed by Sandy in excerpt 5.

Both cases discussed in this section show that an *oh*-prefaced question is used when the speaker is reasonably sure about the response. The addressee of these questions of course has primary epistemic access, and can thus still reject the understanding, but the

<sup>7</sup> Although *oh* claims a change of state here and now, there is no actual change at the moment of speaking. As noted by Bolden (2006: 673), *oh* serves as an interactional resource, not an index of a mental state.

knowledge can be inferred from the local sequence. The functions discussed are not the only ones that *oh*-prefaced declarative questions are used for (Seuren, Huiskes & Koole, 2014), but in all cases the speaker can be said to have strong epistemic access to the addressed knowledge, and thus be responsible for knowing it. Although a comparison with *oh*-prefaced interrogatives is certainly needed, we feel confident based on the evidence shown, that the general function of declaratives in all cases is to convey certainty or a strong belief.

#### 4. Discussion & conclusion

In this paper we have shown some of the functions that declarative questions are used for in Dutch talk-in-interaction. Our aim was to demonstrate that these functions are constrained by the epistemics of their syntactic design. We demonstrated that questions prefaced by *want* are used to account for other actions, while *dus* and *oh* have broader functions: they convey an inference or a change-of-state respectively. These functions are primarily combined with declarative questions, which means that they are rarely if ever done with interrogative questions.

These findings can be explained by Heritage's proposal on Epistemic Stance (2012a), where a declarative conveys a shallow epistemic gradient. Some proposals have been made to show why declaratives claim certainty. Raymond (2010) argued that declaratives treat their content as known or established, whereas interrogatives (and by extension *wh*-clauses) treat their content as unknown. In his view declaratives should for that reason not even be considered questions. Gunlogson (2001) made a similar proposal, arguing that declaratives are biased: their content is added to the speaker's or addressee's public commitments, and can only be used if the content is entailed by the addressee's public commitments. Interrogatives on the other hand are neutral and can be used at all times.

Both proposals have merit and are supported by our analysis; all three functions we discussed presuppose that the speaker is certain or almost certain about the content of the question. An account demonstrates that the action is relevant and worth doing. So by giving an account after an action, a speaker conveys his/her belief that the action was worth doing for the reason given in the account - i.e. s/he expects the account to be true. A formulation conveys the speaker's interpretation of the preceding talk. Since it is the speaker's own interpretation, and since we can assume that a speaker trusts in his/her own reasoning skills, s/he conveys the expectation that the represented understanding is correct. Finally, a change of state from not knowing or not understanding (K -) to knowing or understanding (K +) by definition conveys that the speaker believes the represented content to be correct.

But not all cases fit the general pattern; both an account and a change of state are occasionally realized through an interrogative, albeit far less so than with a declarative. If these functions presuppose certainty, why do they not always take a declarative? This is a critical question, both for the line of reasoning presented in this paper, and for



our general view of epistemics, but one we cannot yet answer. The distribution of *dus*, *want*, and *oh* does show that the epistemics of the various clause types in Dutch are not just related to the response they make relevant: they constrain the actions that these clause types can be used for. The current view on epistemics is only on its relevance in distinguishing between assertions and questions. Our research thus suggest that we need a more refined view of grammar, epistemics, and how they contribute to action formation. In our view, the logical course of inquiry is to strive for a unified approach, for which we have here laid the foundations.

## References

- Antaki, C. (2005). Diagnostic formulations in psychotherapy. *Discourse Studies*, 7(6), 627-647.
- Beun, R.-J. (1990). The Recognition of Dutch Declarative Questions. *Journal of Pragmatics*, 14, 39-56.
- Bolden, G.B. (2006). Little Words That Matter: Discourse Markers “So” and “Oh” and the Doing of Other-Attentiveness in Social Interaction. *Journal of Communication*, 56(4), 661-688.
- Button, G. & Casey, N. (1985). Topic Nomination and Topic Pursuit. *Human Studies*, 8(1), 3-55.
- Couper-Kuhlen, E. (2012). Some truths and untruths about final intonation in conversational questions. In: J.P. de Ruiter (Ed.), *Questions: Formal, functional and interactional perspectives* (pp.123-154). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deppermann, A. (2011). The Study of Formulations as a Key to an Interactional Semantics. *Human Studies*, 34(2), 115-128.
- Drew, P. (2003). Comparative analysis of talk-in-interaction in different institutional settings: a sketch. In: P. Glenn, C.D. LeBaron, & J. Mandelbaum (Eds.), *Studies in Language and Social Interaction: In Honor of Robert Hopper* (pp.293-308). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum
- Dryer, M.S. (2013). Polar Questions. In: M.S. Dryer & M. Haspelmath (Eds.) *The Word Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Available online at <http://wals.info/chapter/116>.
- Ekberg, S. (2012). Addressing a source of trouble outside of the repair space. *Journal of Pragmatics*, 44(4), 374-386.
- Englert, C. (2010). Questions and responses in Dutch conversations. *Journal of Pragmatics*, 42, 2666-2684.
- Gunlogson, C. (2001). *True to Form: Rising and Falling Declaratives as Questions in English*. PhD dissertation. University of California Santa Cruz.
- Haan, J. (2002). *Speaking of Questions: An Exploration of Dutch Question Intonation*. Utrecht: LOT.

- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J.M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action* (pp. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1988). Explanations as accounts: a conversation analytic perspective. In: C. Antaki (Ed.), *Analyzing lay explanation: A case book of methods* (pp. 127-144). London: Sage.
- Heritage, J. (2012a). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 1-29.
- Heritage, J. (2012b). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 30-52.
- Heritage, J. & Raymond, G. (2012). Navigating Epistemic Landscapes: Acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. In: J.P. de Ruiter (Ed.), *Questions: Formal, functional and interactional perspectives* (pp. 179-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. & Watson, R. (1979). Formulations as Conversational Objects. In G. Psathas (Ed.), *Everyday Language* (pp. 123-162). New York: Irvington Press.
- Jefferson, G. (1983). Caveat Speaker: Preliminary notes on Recipient Topic-Shift Implicature (No. 30) (pp. 1-25).
- Lee, S.-H. (2015). Two Forms of Affirmative Responses to Polar Questions. *Discourse Processes*, 52(1), 21–46. doi:10.1080/0163853X.2014.899001
- Mazeland, H. & Huiskes, M. (2001). Dutch ‘but’ as a sequential conjunction. In: M. Selting & E. Couper-Kuhlen (Eds.), *Studies in Interactional Linguistics* (pp. 141-169). Amsterdam: John Benjamins.
- Mazeland, H. & Plug, L. (2010). Doing confirmation with *ja/nee hoor*: Sequential and prosodic characteristics of a Dutch discourse particle. In: D. Barth-Weingarten, E. Reber & M. Selting (Eds.), *Prosody in Interaction* (pp. 161-188). Amsterdam: John Benjamins.
- Nielson, S.B. (2009). Accounts on the Behalf of Patients During Geriatric Case Conferences. *Research on Language and Social Interaction*, 42(3), 231-248.
- Pander Maat, H., Driessen, C. & Mierlo, H. van (1986). NOU: functie, contexten, vorm en betekenis. *Interdisciplinair Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap*, 6(2), 179-194.
- Raymond, G. (2010). Grammar and Social Relations: Alternative Forms of Yes/No-Type Initiating Actions in Health Visitor Interactions. In A. Freed & S. Ehrlich (Eds.), *Why Do You Ask? The Function of Questions in Institutional Discourse* (pp. 1-26). Oxford University Press.
- Sacks, H. (1987). On the preference for agreement and contiguity in sequences in conversation. In: G. Button & J.R.E. Lee (Eds.), *Talk and Social Interaction* (pp. 54-69). Clevedon: Multilingual Matters.
- Schegloff, E.A. (1992). Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology*, 97, 1295-1345.
- Schegloff, E.A. & Sacks, H. (1973). Opening Up Closings. *Semiotica*, 8, 289-327.

- Seuren, L.M., Huiskes, M. & Koole, T. (2014). Ways of doing understanding through 'oh'-prefaced declarative questions. 12th AWIA Symposium, University of Utrecht.
- Sliedrecht, K.Y. & Charldorp, T.C. van (2011). Tussen spraak en schrift: de rol van samenvattingen in het politieverhoor. *Tijdschrift Voor Taalbeheersing*, 33(1), 34-55.
- Stensig, J. & Heinemann, T. (2013). When "yes" is not enough - as an answer to a yes/no question. In B. S. Reed & G. Raymond (Eds.), *Units of Talk - Units of Action* (pp. 213-248). John Benjamins.
- Stivers, T. (2004). "No no no" and Other Types of Multiple Sayings in Social Interaction. *Human Communication Research*, 30(2), 260-293.
- Stivers, T. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 31-57.
- Stivers, T. & Enfield, N. (2010). A coding scheme for question-response sequences in conversation. *Journal of Pragmatics*, 42(10), 2620-2626.
- Stivers, T. & Hayashi, M. (2010). Transformative answers: One way to resist a question's constraints. *Language in Society*, 39(1), 1-25.
- Stivers, T. & Rossano, F. (2010). Mobilizing Response. *Research on Language & Social Interaction*, 43(1), 3-31.
- Wong, J. (2000). Delayed Next Turn Repair Initiation in Native / Non-native Speaker English Conversation. *Applied Linguistics*, 21(1), 244-267.



# **Leerganganalyse met aandacht voor intratalige variatie**

## **Welke "T" in NVT-onderwijs?**

Tom F.H. Smits & Hanne Kloots

*Universiteit Antwerpen (Departement Taalkunde, Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen); Universiteit Antwerpen (Departement Taalkunde, Departement Vertalers en Tolken)*

tom.smits@uantwerpen.be; hanne.kloots@uantwerpen.be

Bij docenten Nederlands als vreemde taal zorgen de verschillen tussen het Belgisch- en het Nederlands-Nederlands wel eens voor hoofdbrekens. Welk Nederlands moet als norm worden gebruikt in het vreemdetalenonderwijs? Om docenten of materiaalontwikkelaars meer bewust te maken van deze problematiek, ontwikkelden we een checklist. De vragen werden geordend in vier rubrieken: (1) kenmerken die te maken hebben met nationale variatie in het taalgebruik, (2) kenmerken die te maken hebben met het bereik van nationale media, (3) algemene informatie over de taalsituatie ('Landeskunde') en (4) achtergrondinformatie over de auteurs en de uitgeverij. Bij wijze van proef pasten we de checklist toe op de methode *Vanzelfsprekend* (Devos et al., 2009a/b). We situeren de checklist ook in het ruimere taalkundige en onderwijskundige kader rond intratalige - en met name nationale - variatie.

### **1. Inleiding**

Voor veel docenten Nederlands als vreemde taal (NVT) is het een bekend probleem: welke nationale variëteit dienen ze als model te hanteren in hun cursussen en colleges? Is dat het Nederlands van Nederland, of is er ook ruimte voor varianten (bv. klanken, woorden, grammaticale constructies) uit andere delen van het Nederlandse taalgebied? In de loop der jaren hebben al heel wat universitaire taaldocenten over deze problematiek gereflecteerd. Een eerste reeks publicaties dateert van begin jaren 90 van de twintigste eeuw (Theissen, 1992; Janssens, 1992; Van de Poel & Van Elst, 1994; Vromans, 1995). Vanaf 2010 kwam een nieuwe publicatiestroom op gang (Hilgsmann, 2010; Marynissen, 2010; Beheydt, 2011; Boonen & Harmes, 2012; Diepeveen & Hüning, 2013). De auteurs komen doorgaans tot dezelfde conclusie: zeker aan het begin van hun opleiding hebben studenten nood aan duidelijkheid en

heldere regels. Te zeer focussen op intratalige variatie zou de leerders ontmoedigen of verwarrren. Tegelijk wordt er door een aantal docenten echter ook op aangedrongen om niet blind te zijn voor de verschillen tussen het Nederlands- en het Belgisch-Nederlands. Studenten dienen namelijk voorbereid te worden op de talige realiteit - en de intratalige variatie - waar ze later mee te maken kunnen krijgen. Een recent initiatief dat probeert “bewustzijn te scheppen voor de ruime interne variatie van het Nederlands”, is *Dutch++* (Diepeveen & Hüning, 2013, p. 87).<sup>1</sup>

Het doel van deze bijdrage is om een praktisch bruikbare, wetenschappelijk onderbouwde checklist te construeren die inzicht geeft in de mate waarin een leergang aandacht besteedt aan intratalige variatie, in het bijzonder aan de verschillen tussen het Belgisch- en het Nederlands-Nederlands. In deze bijdrage benaderen we het Nederlands als pluricentrische taal (§2). Voor we de checklist opstelden, hebben we nagegaan hoeveel ruimte er is voor nationale variatie in het Europees Referentiekader (§3.1). Ook hebben we ons verdiept in de manieren waarop leergangen geanalyseerd kunnen worden (§3.2). We presenteren onze eigen checklist in §4 en passen hem toe op de leergang *Vanzelfsprekend*. In §5 reflecteren we over onze bevindingen.

## 2. Taalkundig kader

Deze bijdrage vertrekt van het idee dat het Nederlands een pluricentrische taal is. Bij een pluricentrische taal wordt - bondig samengevat - “de ontwikkeling van de (standaard)taal [...] aangestuurd vanuit meer dan één centrum” (De Caluwe, 2013, p. 35). Een uitvoerige toelichting bij het concept pluricentriciteit is te vinden in Clyne (1992) en Muhr (2012). Verschillen tussen de nationale variëteiten treffen we zowel aan in de uitspraak, de woordenschat, de grammatica, de pragmatiek en soms zelfs in het schrift. Traditioneel wordt er een onderscheid gemaakt tussen een “dominante” variëteit en een of meer “niet-dominante” variëteiten. De term “dominant” moet daarbij niet geïnterpreteerd worden als een waardeoordeel, maar zegt a.h.w. iets over de marktpositie van een nationale variëteit, zowel binnen het eigen taalgebied als erbuiten (zie bv. voor het Duits: Hägi, 2013, p. 103). Meestal - maar niet altijd - heeft de dominante variëteit de meeste sprekers. Het is vaak ook de variëteit die het eerst gestandaardiseerd werd. Welke variëteit de dominante is, heeft echter ook te maken met historische, economische, culturele en politieke factoren. Om inzicht te krijgen in de verhouding tussen de variëteiten van een pluricentrische taal dienen we dus de ruimere context van de taal te bestuderen. Ook het Nederlands is een pluricentrische taal. De grootste nationale variëteiten van het Nederlands zijn het Belgisch- en het Nederlands-Nederlands. Traditioneel wordt het Nederlands-Nederlands als de dominante variëteit beschouwd.

Clyne (1992, p. 2-4, 455-460) en Muhr (2012) beschrijven een aantal globale tendensen m.b.t. de verhouding tussen de dominante en de niet-dominante

---

<sup>1</sup> *Dutch++* is een Lifelong Learning-project gefinancierd door de Europese Commissie. Meer informatie over dit project is te vinden via <https://dutchplusplus.ned.univie.ac.at/>.

varieteit(en). Hieronder noemen we er een aantal die aan de basis zullen liggen van onze checklist:

- Sprekers van de dominante varieteit zijn vaak niet zo goed vertrouwd met de niet-dominante varieteit(en).
- Als gebruikers van de dominante varieteit geconfronteerd worden met varianten van een niet-dominante varieteit, typeren ze die vaak als “afwijkend”, “schattig”, “archaisch” of “exotisch”.
- Als er convergentie plaatsvindt, is het meestal de niet-dominante varieteit die zich aanpast aan de dominante.
- Terwijl taalverandering in de dominante varieteit doorgaans als een natuurlijke evolutie wordt gepercipieerd, worden veranderingen in een niet-dominante varieteit eerder als problematisch of als een gevaar (voor de taaleenheid) beschouwd.
- Media, publicaties en didactisch materiaal uit het op taalvlak dominante deel van het taalgebied bereiken wereldwijd meestal een ruimer publiek dan die uit de niet-dominante delen.
- Het land waar de dominante varieteit wordt gebruikt, beschikt vaak ook over meer middelen om zijn varieteit te codificeren in naslagwerken (bv. via woordenboeken).

### **3. Onderwijskundig kader**

#### **3.1. Europees Referentiekader**

Om een uniformere onderwijsontwikkeling en niveaubepaling mogelijk te maken, opereert het Europese vreemdetalenonderwijs sinds de millenniumwisseling binnen het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK), ontwikkeld door de Raad van Europa. Het onderwijs en dus ook het onderwijsmateriaal worden afgestemd op een internationaal geldig competentieprofiel, waardoor talenkennis over de grenzen heen vergelijkbaar wordt. Het ERK schrijft voor welke taalcompetenties verworven moeten worden en omschrijft ook precies welke taalvaardigheid op elk van de zes niveaus (“referentieniveaus” of “beheersingsschalen”) van het leerproces verwacht wordt.

In Vlaanderen waren opleidingen uit het volwassenenonderwijs, waar het referentiekader oorspronkelijk voor bedoeld was, het snelst in overeenstemming met het ERK (Kruth, 2009). Sinds september 2010 zijn de eindtermen voor taalcompetenties in het basis- en secundair onderwijs ook aangepast aan de referentieniveaus van het ERK. In het hoger onderwijs wordt het ERK nu eveneens als leidraad voor de opleidingen gekozen, met die uitzondering dat in bepaalde studierichtingen eerder een academische taalbeheersing wordt nagestreefd dan de algemene taalbeheersing waarop het ERK zich toespitst.

De centrale rol die het referentiekader vandaag inneemt, o.a. bij de bepaling van doelstellingen en inhouden voor taalleerprogramma's, maakt de vraag welke competenties het ERK voorschrijft voor pluricentrische talen erg relevant. Om "volledig doeltreffend te kunnen deelnemen aan communicatiegebeurtenissen" hebben taalleerders en taalgebruikers volgens het ERK zowel talige als niet-taalgebonden (algemene) competenties nodig, naast het vermogen om deze competenties om te zetten in praktische handelingen en strategieën (Meijer & Noijons, 2008, p. 121). Wat de talige competenties betreft, onderstreept het ERK het belang van de gebruikelijke, functioneel-communicatieve taalcompetenties begrijpen (luisteren en lezen), spreken (interactie en productie) en schrijven. In engere zin omvat communicatieve competentie naast linguïstische en pragmatische ook sociolinguïstische competenties. Hieronder verstaan we de kennis en vaardigheden die nodig zijn om het sociale aspect van taalgebruik onder de knie te krijgen (bv. "linguïstische markerings van sociale verhoudingen; beleefdheidsconventies; uitdrukkingen van volkswijsheid; registersverschillen, en dialect en accent", Meijer & Noijons, 2008, p. 110).

Registersverschillen zijn "verschillen tussen taalvarianten die in verschillende contexten worden gebruikt", bijvoorbeeld bij informeel taalgebruik (Meijer & Noijons, 2008, p. 112). Met betrekking tot dialect en accent verwijst het ERK naar regionale verschillen op talig en cultureel vlak. "Deze zijn gewoonlijk het sterkst gemarkeerd bij hen die een zuiver lokaal leven leiden en correleren dan ook met maatschappelijke klasse, beroep en onderwijsniveau" (Meijer & Noijons, 2008, p. 112). Het dialect wordt belangrijk geacht voor het inschatten van gesprekspartners. Daarbij kunnen interculturele vaardigheden helpen om los te komen van stereotypen. Tegelijk raadt het ERK af om dialectvormen over te nemen omdat ze sociale connotaties dragen en een gevaar (lijken te) vormen voor "samenhang en consistentie" (Meijer & Noijons, 2008, p. 112).

Bijgevolg hebben taalleerders/-gebruikers ook nood aan interculturele competenties. Immers, "[d]e linguïstische en culturele competenties met betrekking tot elke taal worden beïnvloed door kennis van de andere en dragen bij aan intercultureel bewustzijn, vaardigheden en bekwaamheden" (Meijer & Noijons, 2008, p. 43). Onder meer daarom heeft het ERK oog voor de context (het domein) van het taalgebruik, zoals het publieke domein (bv. bestuurlijke instanties, openbare diensten, culturele activiteiten en vrijetijdsbestedingen met een publiek karakter, betrekkingen met de media) en het persoonlijke domein (bv. individuele sociale gewoonten) waarin taalkennis wordt ingezet (p. 17).

Enkele aanbevelingen die het ERK, vertrekkende vanuit de bovenstaande inzichten, formuleert, bieden waardevolle aanknopingspunten voor de beoordeling van leergangen voor pluricentrische talen zoals het Nederlands. Een voorbeeld:

Gebruikers van het Referentiekader zouden kunnen overwegen en indien van toepassing vermelden: in welke domeinen de leerder actief zal moeten zijn [...] met welke situaties de leerder zal moeten kunnen omgaan; met welke plaatsen,



instellingen/organisaties, personen, dingen, gebeurtenissen en acties de leerder te maken krijgt. (Meijer & Noijons, 2008, p. 45)

Het belang van het pluricentrische aspect van taal weerspiegelt zich ook in verwijzingen naar concrete “sociale omstandigheden” waarin communicatie plaatsvindt (Meijer & Noijons, 2008, p. 46). In deze situaties wordt gecommuniceerd met o.a. gewone mensen, functionarissen, politieagenten. Taalgebruikers komen in aanraking met verschillende soorten “teksten” zoals bijvoorbeeld kranten, uitgezonden en opgenomen gesproken woord, reglementen en advertentiemateriaal (p. 47-48). Eveneens relevant vanuit het standpunt van pluricentrische taalvariatie zijn ten slotte de volgende communicatieve thema’s: dagelijks leven, vrije tijd en ontspanning, eten en drinken, dienstverlening en taal (p. 50).

In zijn competentiebeschrijvingen en zijn aanbevelingen bevat het ERK duidelijk inhoudelijke argumenten die pleiten voor aandacht voor taalvariatie bij het aanleren van een vreemde taal. De aandacht voor taalvariatie in het ERK zelf blijkt zich echter te beperken tot registersverschillen (“formeel register”, “spreektaal”, “plat taalgebruik”) en dialect en accent (zie hierboven). Onder de hoofding “dialect en accent” worden talige markerings van zowel maatschappelijke klasse, regionale afkomst, nationale afkomst, etniciteit als beroepsgroep samengevat die kunnen blijken uit het gebruik van lexicale, grammaticale, fonologische, prosodische en paralinguïstische taalvarianten. Ook in de zogenaamde *Can-Do statements* waarin de competenties per referentieniveau worden omschreven komen de andere niveaus van taalvariatie (bv. regiolect, pluricentrische variatie) niet aan bod. Het variationele spectrum in het ERK lijkt m.a.w. beperkt te zijn tot standaardtaal, omgangstaal, dialect en registersverschillen. Een selectie van de can-dodescriptoren werd opgenomen in een appendix.

Het ERK maakt nergens melding van pluricentrische taalvariatie. Niettemin past het aankweken van kennis, vaardigheden en attitudes voor pluricentrische taalvariatie wel naadloos binnen de onderwijskundige doelstellingen van het ERK en binnen de “sociolinguïstische trefzekerheid” die de taalleerder/-gebruiker, geleidelijk toenemend van niveau A1 tot niveau C2, moet bezitten (Meijer & Noijons, 2008, p. 113). Vanuit het standpunt van functioneel, communicatief en leerling- resp. studentgericht taalonderwijs is het dus zeker gerechtvaardigd om zich bij de analyse van leergangen ook af te vragen of de leergang een meerwaarde kan bieden voor de behandeling van intratalige variatie.

### 3.2. Leerganganalyse

De status van leerboeken en, ermee samenhangend, het gebruik ervan in het onderwijs verschillen sterk van land tot land (cf. Clément, 2008, p. 93; Pingel, 2010, p. 42; Foster, 2011, p. 5). Dat geldt ook voor de analyse van de kwaliteit van leergangen. Er bestaan twee verschillende, maar complementaire types van onderzoek waarbij (de kwaliteit van) een schoolboek geanalyseerd wordt. Het eerste type (‘textbook

research’, ‘Lehrbuchforschung’) noemen we in deze bijdrage *leerboekonderzoek*. Het tweede type (‘materials evaluation’, ‘Lehrwerkanalyse’) noemen we *leerganganalyse*. Hieronder lichten we beide benaderingen kort toe.

*Leerboekonderzoek* is een wetenschappelijke discipline die de inhoudelijke en soms ook pedagogisch-didactische kwaliteit van een leerboek bestudeert, met bijzondere aandacht voor historische of politiek-ideologische aspecten: “critiquing textbooks in order to improve the ways in which young people appreciate and understand the [world]” (Foster, 2011, p. 14). Leerboekonderzoek werd volgens Marsden (2001, p. 57) niet overall even actief bedreven. Hij kwalificeerde het leerboekonderzoek in Engeland tijdens het laatste decennium van de 20<sup>ste</sup> eeuw als een “zwart gat”. In Frankrijk geldt ook voor het daaropvolgende decennium: “textbook research cannot be considered as a very active field” (Bruillard, 2011, p. 1). De Duitstalige traditie steekt hiertegen af. In het Duitse taalgebied staat het gespecialiseerde Georg-Eckert-Instituut voor internationaal schoolboekonderzoek bekend om zijn sterk uitgebouwde onderwijskundig-wetenschappelijke activiteiten rond leerboekonderzoek. Het instituut werd in 1951 gesticht en kent zijn huidige vorm en naam sinds 1975.

*Leerganganalyse* daarentegen staat zowel voor een praktische handeling als voor een academische discipline, waarbij men de (vak)didactische kwaliteit van een leergang (d.w.z. leerboek en bijbehorend materiaal) beoordeelt, bijvoorbeeld om die in de eigen onderwijspraktijk te gebruiken (Von der Handt, 2010, p. 189). Ook hier komen (culturele) verschillen tevoorschijn. Een vergelijking van Nederlandse, Engelse en Duitse handboeken (vreemde)taaldidactiek laat zien dat de benaderingen van leerganganalyse voor deze drie talen methodologisch lichtjes verschillen. Het verschil zit hem vooral in de mate waarin er gebruik wordt gemaakt van een gedetailleerde, objectiverende lijst van criteria. Terwijl sommige auteurs opteren voor een checklist met vaste criteria kiezen andere auteurs voor een eerder impressionistische evaluatie of juist voor een diepgaande, kwalitatieve analyse van een specifiek deel(aspect) van het leerboek (Smits & Kloots, in voorber.). En weer valt de Duitse aanpak op. Terwijl de Angelsaksische publicatiestroom rond leerganganalyse pas sinds het midden van de jaren negentig van de 20ste eeuw volop op gang kwam (Tomlinson, 2012, p. 343), is leerganganalyse in Duitsland al sinds de jaren zeventig een academisch onderbouwde activiteit (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, p. 1034). Ze leverde o.a. het analyse-instrument voor het vreemdetalenonderwijs “Mannheimer Gutachten” op (Engel et al., 1977, 1979), dat “entsprechende Kontroversen ausgelöst [...], trotz aller Einwände zugleich aber für das Fach eine Tradition der Lehrwerkkritik und -analyse begründet [hat]” (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, p. 1034). Stringente criterialijsten zijn controversieel. Een verfijnd en systematisch analyse-instrument biedt objectiviteit en transparantie, maar een holistische analyse (met globale beoordelingen) toont vaak duidelijker de voor- en nadelen van een leergang. Von der Handt (2010, p. 189) pleit daarom voor een combinatie van beide methoden.

Op een ander heikel punt wijst Littlejohn (2011, p. 181-182): “[checklists] do not offer the teacher-analyst much assistance in how to ascertain if a particular feature is present or absent”, een manco van zowel Duitstalige, Engelstalige als Nederlandstalige evaluatietools.

[W]e need, then, support in arriving at an analysis of the materials, in such a way that assumptions about what is desirable are separated from a detailed description of the materials. We need, in other words a general framework which allows materials to ‘speak for themselves’ and which helps teacher-analysts to look closely into materials before coming to their *own* conclusions about the desirability or otherwise of the materials. This suggests three separate questions which we need to consider carefully: 1. *What aspects* of materials should we examine? 2. *How* can we examine materials? 3. *How* can we relate the findings to our own teaching context. (Littlejohn, 2011, p. 182 - originele cursivering)

Een gecombineerde analysemethode, waarbij een globaal didactisch-pedagogisch analyse-instrument (bv. een bestaande, klassieke checklist als “general framework”) wordt versterkt door een kwalitatieve analyse van een deelaspect van de leergang (bv. intratalige variatie), heeft het voordeel dat de analyse te handhaven blijft maar toch de nodige diepgang krijgt (zie ook Cunningsworth, 1995, p. 5; McGrath, 2002). Kwalitatieve instrumenten blijken trouwens het vaakst voor te komen (Mukundan & Ahour, 2010). In tegenstelling tot een kwantitatieve methode (bv. checklist met Likert-schalen) laat een kwalitatieve methode (met open vragen) toe om taalkundige fenomenen heel diepgaand en niet-exhaustief te behandelen. Een voorwaarde is wel dat de open vragen duidelijk geformuleerd zijn om een eenduidige interpretatie te garanderen (Tomlinson, 2003).

Onze checklist, die vertrekt van een kwalitatieve analyse, vormt een verdiepende aanvulling op de globaal didactisch-pedagogische instrumenten uit de vakliteratuur rond leerganganalyse. Een checklist zoals de onze - waarin taalvariatie centraal staat - is nog nooit eerder ontwikkeld. Dankzij zijn thematische afbakening biedt onze checklist een antwoord op de eerste vraag uit het bovenstaande citaat van Littlejohn (2011). De thematische keuze voor taalvariatie ontstond vanuit de concrete context waarin het NVT-onderwijs plaatsvindt en vanuit de noden van de leerders (o.a. Lasnier et al., 2000, p. 3; Byrd, 2001, p. 416-417). Onze checklist komt m.a.w. ook tegemoet aan Littlejohns derde vraag: voor de docenten die onze checklist gebruiken, is er een direct verband tussen de ingevulde checklist (“findings”) en de concrete context waarin ze werkzaam zijn (“teaching context”) (cf. Lasnier et al., 2000, p. 3). In de analysetool zelf ten slotte is aandacht besteed aan vraag 2. Het instrument leidt enkel tot vaststellingen (cf. “a detailed description of the materials”) en niet tot assumpties over wat noodzakelijk en/of goed is. Het is aan de analysator (i.c. de docent of uitgever) om, uitgaande van het eigen doelpubliek en de eigen leerdoelen, te bepalen wat wenselijk is. En dit aspect van de analyse is automatisch meer subjectief van aard.

#### 4. Checklist

Docenten die bewust aandacht willen besteden aan intratallige variatie hopen wellicht inspiratie te vinden in de leergang waarmee ze werken. Maar hoe kunnen ze bij de keuze van een leergang bepalen of dat aspect wel voldoende aan bod komt? Precies op die behoefte speelt onze bijdrage in. Vertrekkend van de ideeën van Clyne (1992) en Muhr (2012) - die werden opgesomd in §2 - construeerden we een checklist die docenten en materiaalontwikkelaars kan helpen om zicht te krijgen op de mate waarin en de manier waarop een leergang aandacht besteedt aan intratallige - en met name nationale - variatie.

Vertrekken vanuit het taalkundige denkkader rond pluricentriciteit heeft twee belangrijke voordelen. Ten eerste geeft dat ons de kans om de intratallige variatie zo neutraal mogelijk te benaderen en beladen termen als “correct/fout”, “goed/slecht” en “afwijking” te vermijden. Daarnaast maakt het onze checklist ook bruikbaar voor andere pluricentrische talen. Immers: iedereen die een pluricentrische taal studeert, heeft er in principe recht op om kennis te maken met alle variëteiten:

The fact that multiple standards exist is a crucial insight for teachers and students of language, and it suggests that teaching materials and practices ought to make them explicit. [...] Even if students aim for production abilities in one national standard, such as Canadian or Australian English, they may find it useful to recognize variants of pronunciation, grammar, lexicon, or discourse style characteristic of other standards. (McGroarty, 1996, p. 32)

Onze checklist bestaat uit vier rubrieken: (1) kenmerken die te maken hebben met nationale variatie in het taalgebruik *an sich*, (2) kenmerken die te maken hebben met het bereik van gedrukte en digitale media, (3) algemene informatie over de taalsituatie die we kunnen classificeren onder het label ‘Landeskunde’ en (4) achtergrondinformatie over de auteurs en de uitgeverij. Om het gebruiksgemak van de checklist te verhogen werd er zo veel mogelijk met ja/nee-vragen gewerkt.

De kracht van onze checklist zit niet alleen in de theoretische onderbouwing (Clyne, 1992; Muhr, 2012), maar ook in het feit dat hij het louter talige niveau overstijgt. Net als De Caluwe (2013, p. 47) zijn we er namelijk van overtuigd dat kennis over nationale variëteiten verder moet reiken dan louter kennis uit woordenboeken en grammatica’s. Idealiter zou een (gevorderde) taalgebruiker er zicht op moeten hebben “wat de relatie is tussen Nederland en Vlaanderen in *alle taalgerelateerde domeinen*” (ibid.; oorspr. markering). De Caluwe refereert daarbij o.a. aan de mediamarkt en de uitgeverijwereld. Ook dat type aspecten is in de checklist geïntegreerd.

Uiteraard wilden we ons ervan vergewissen dat onze checklist een werkbaar instrument is. Daarom pasten we hem toe op de methode *Vanzelfsprekend*, een “totaalprogramma om Nederlands te leren” voor hoogopgeleide anderstaligen (Devos et al., 2009a, p. 8). Wie deze methode doorwerkt, verwerft zo’n 2000 woorden en “alle basistaalhandelingen en -structuren van het Nederlands die de in het

Gemeenschappelijk Europees Referentiekader genoemde ‘basisgebruiker’ nodig heeft” (Devos et al., 2009a, p. 8). De volledige methode bestaat uit een tekstboek, een werkboek, vier cd’s, vier dvd’s en een docentenhandleiding. Dat we een leergang voor het ERK-niveau “basisgebruiker” (= A1/A2) analyseren, impliceert niet dat we per definitie nauwelijks nationale en/of regionale taalvariatie zullen aantreffen. Hoewel het ERK zulks wel lijkt te suggereren (zie appendix), valt in de praktijk niet te legitimeren dat zogenaamde basisgebruikers niet leren omgaan met taalvariatie. In een functioneel-communicatieve onderwijsaanpak zijn op zijn minst receptieve competenties m.b.t. taalvariatie nodig om te kunnen functioneren. Taalvariatie maakt immers onlosmakelijk deel uit van de dagelijkse realiteit. Weliswaar zullen moedertaalsprekers hun taalgebruik enigszins aanpassen aan het niveau van de taalleerder, maar dit maakt hun (standaard)taal daarom niet “variatienvrij”.

In de linkerkolom van het onderstaande overzicht staan de vragen van onze checklist. In de rechterkolom worden de vragen beantwoord voor en/of geïllustreerd met een voorbeeld uit *Vanzelfsprekend*. Leerganganalyse is per definitie een exploratieve activiteit. Onze lijst met voorbeelden is dus ook niet exhaustief bedoeld.

TAALGEBRUIK	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Voor welk doelpubliek is de methode bedoeld (bv. wel/niet <i>extra muros</i>, wel/niet gericht op leerders die één specifieke nationale variëteit willen verwerven)?</li> </ul>	<p>Vanzelfsprekend richt zich op een doelpubliek dat wil kunnen functioneren in Vlaanderen. “Situaties en dialogen spelen zich af in specifiek Vlaamse omstandigheden. Daarbij is de keuze voor de standaardtalige Vlaamse variant van het Nederlands een logisch gevolg.” (Handleiding, p. 29)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Wordt een van de nationale variëteiten als dominant voorgesteld (bv. omwille van historische, demografische of economische factoren)?</li> </ul>	<p>Neen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Wordt nationale variatie onderscheiden van andere vormen van regionale variatie (bv. dialecten)?</li> </ul>	<p>Ja, maar er komen zelden andere vormen van regionale variatie aan bod. Een zeldzaam voorbeeld: de eerder dialectische term ‘frietkot’ staat tussen aanhalingstekens (Tekstboek, p. 162).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Maken de leerders kennis met nationale variatie op verschillende taalniveaus?</li> </ul>	

<p>a. <i>uitspraak</i></p>	<p>De focus ligt duidelijk op het Belg.-Nederlands. Bij de keuze van de stemmen op de dvd's en de cd's is gekozen voor mensen met een uitspraak die "voldoet aan standaardtallige normen, zoals die bijvoorbeeld ook bij de VRT gelden" (Handleiding, p. 30). In de uitspraak oefeningen (cd) worden de lange &lt;ee&gt; en &lt;oo&gt; niet gediftongeed, een enkele keer ook de &lt;ij&gt;. Voor &lt;g&gt; wordt evenwel de Belg. en Ned. uitspraakvariant door elkaar gebruikt.</p>
<p>b. <i>woordenschat</i></p>	<p>Ja. Voorbeelden van Belg.-Nederlandse woorden: <i>bankkaart</i> (Tekstboek, p. 148), <i>brugpensioen</i> (Tb., p. 197), <i>pinjtje</i> (Tb., p. 51), <i>KMO</i> (Tb., p. 227)</p>
<p>c. <i>syntaxis</i></p>	<p>Neen. Voorbeeld: <i>zo'n</i> wordt niet gebruikt in het meervoud of voor een ontelbaar substantief, terwijl in Vlaanderen wel vaak <i>zo'n</i> te horen is in deze contexten (Tekstboek, p. 239)</p>
<p>d. <i>pragmatiek</i> (bv. groeten, aanspreken, tegenspreken, beleefd bevelen, dringend verzoeken, verwondering uitdrukken enz.)</p>	<p>-</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maken de leerders kennis met nationale variatie in zowel mondeling als schriftelijk taalgebruik?</li> </ul>	<p>De leerders maken kennis met één nationale variëteit, nl. Standaardnederlands uit België (zowel mondeling als schriftelijk).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiaal voor gevorderden: Maken de leerders kennis met nationale variatie in verschillende registers?</li> </ul>	<p>-</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Worden nationale varianten op een neutrale manier omschreven (bv. zonder een variant te typeren als "afwijkend")?</li> </ul>	<p>Ja.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wordt er een verklaring gegeven bij lexicale varianten die niet tot het centrum behoren waarop de methode zich richt?</li> </ul>	<p>-</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Worden lexicale varianten die in de verschillende delen van het taalgebied een verschillende betekenis of connotatie hebben voorzien van een toelichting?</li> <li>• Wordt er aandacht besteed aan recente taalevoluties binnen de nationale variëteiten (bv. Vlaamse tussentaal)?</li> </ul>	<p>Neen. Voorbeeld van een nuance die niet wordt toegelicht: <i>residentie</i> (Tekstboek, p. 86) verwijst in Nederland naar de verblijfplaats van een vorst of van de regering, terwijl Vlamingen bij <i>residentie</i> ook aan een flatgebouw, een buitenverblijf of een zomerverblijf denken.</p> <p>Neen. De “tussentalige variatie zoals die nu in Vlaanderen welig tiert” leent zich volgens de auteurs niet “voor gestructureerd aanbod in een leergang voor anderstaligen” (Handleiding, p. 29-30).</p>
<b>TEKSTEN, BEELD EN GELUID</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zijn alle nationale variëteiten vertegenwoordigd in het geluids- en beeldmateriaal (bv. gesproken dialogen, uitspraak oefeningen, tv-fragmenten)?</li> <li>• Materiaal voor gevorderden: Zijn alle nationale variëteiten vertegenwoordigd in de tekstfragmenten (bv. authentieke krantenartikelen)?</li> </ul>	<p>Zowel het Belgisch- als het Nederlands-Nederlands is vertegenwoordigd, maar er is een sterke dominantie van het Belg.-Nederlands.</p> <p>Deze beginnerscursus bevat geen authentieke krantenartikelen, maar er wordt wel een overzicht gegeven van de Vlaamse kranten (Tekstboek, p. 258)</p>
<b>TAAL(POLITIEK) ALS ONDERDEEL VAN ‘LANDESKUNDE’</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermeldt de methode in welke landen de taal gebruikt wordt?</li> <li>• Vermeldt de methode in welke landen de taal als officiële taal fungeert?</li> <li>• Vermeldt de methode hoeveel sprekers de taal (in totaal) telt en hoeveel elke nationale variëteit er heeft?</li> </ul>	<p>Alleen (zeer) indirect. Voorbeeld: Vlamingen en Nederlanders gebruiken soms andere ..... voor dezelfde dingen. (correct antwoord: <i>woorden</i>) (Werkboek, p. 130)</p> <p>Neen.</p> <p>Alleen het aantal Nederlandstaligen in België wordt genoemd (Tekstboek, p. 31-32).</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besteedt de methode aandacht aan de historische, politieke, economische en taalkundige verhoudingen tussen de respectieve delen van het taalgebied?</li> </ul>	Neen, maar er wordt wel aandacht besteed aan de specifieke taalsituatie binnen België (o.a. Tekstboek, p. 31; Werkboek, p. 29; tweetalige borden op de luchthaven in de soap op dvd 1).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Worden er naslagwerken aanbevolen die gangbaar zijn in het hele taalgebied (bv. woordenboeken, spellinggidsen, websites met taaladvies)?</li> </ul>	Neen.
<b>AUTEURS, UITGEVERIJ</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uit welk deel van het taalgebied komen de auteurs?</li> </ul>	Vlaanderen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• In welk deel van het taalgebied is de methode uitgegeven?</li> </ul>	Vlaanderen

## 5. Discussie

Heel bewust hebben we aan de vragen uit onze checklist geen gewicht meegegeven. Zo benadrukken we het kwalitatieve karakter van de analyse (cf. §3.2). We zijn ervan overtuigd dat vreemdetalenonderwijs leerders zo goed mogelijk moet voorbereiden op de talige realiteit, maar hoe die talige realiteit eruitziet en in welke mate leerders kennis moeten maken met nationale (en andere) varianten, kunnen docenten het beste zelf bepalen. Elke taal en elke situatie is immers anders, en niet elke leerder heeft dezelfde noden. Onze checklist fungeert in feite als een soort *reality check*: aan de hand van onze vragenlijst kunnen docenten nagaan of een leergang aansluit bij de talige realiteit die ze als kader willen meegeven.

Onze checklist peilt vooral naar de mate waarin leerders via een bepaalde leergang kennismaken met nationale variatie. Vanuit didactisch oogpunt willen we wel een kleine kanttekening plaatsen bij de term “kennismaken”. “Kennismaken” kan in principe twee dingen betekenen. Een leergang kan *opgesteld* zijn in een bepaalde variëteit, maar de nationale variëteiten kunnen ook bewust met elkaar *gecontrasteerd* worden. Het is aan docenten en materiaalontwikkelaars om te bepalen welke benadering het zinvolst is. Zeker voor leerders die zich voorbereiden op een verblijf in een specifiek land kan het interessant zijn om te focussen op de varianten van dat land. Als leerders er echter (nog) geen zicht op hebben met welke variëteit ze in de praktijk het meest geconfronteerd zullen worden, biedt de contrastieve benadering wellicht de ruimste perspectieven.

Om de bruikbaarheid van onze checklist te toetsen, pasten we hem toe op de leergang *Vanzelfsprekend*. De auteurs van *Vanzelfsprekend* kozen bewust voor de “standaardtalige Vlaamse variant van het Nederlands” (Devos et al., 2009b, p. 29). Dat



blijkt zowel uit de uitspraak van het audiomateriaal als de woordenschat. Deze keuze is trouwens ook verweven met de cultuurcomponent van de leergang: “Situaties en dialogen spelen zich af in specifiek Vlaamse omstandigheden” (Devos et al., 2009b, p. 29). Wie Nederlands leert met *Vanzelfsprekend*, zal probleemloos kunnen communiceren met Nederlanders, maar wordt er slechts in zeer beperkte mate mentaal op voorbereid dat die communicatie soms bemoeilijkt kan worden door nationale variatie. Mogelijk heeft dat te maken met het feit dat *Vanzelfsprekend* bestemd is voor beginnende leerders. Zoals besproken in de inleiding hebben die in de eerste plaats nood aan duidelijkheid. Maar misschien heeft het ook nog met iets anders te maken. *Vanzelfsprekend* is een methode voor Nederlands als tweede taal (NT2). De methode is in de eerste plaats ontwikkeld voor leerders die in Vlaanderen verblijven. In een NT2-context ligt een contrastieve benadering misschien iets minder voor de hand omdat cursisten bij voorbaat weten met welke variëteit ze in de praktijk het vaakst te maken zullen krijgen.

Het Belgisch-Nederlands - een niet-dominante nationale variëteit - wordt in *Vanzelfsprekend* op een neutrale manier behandeld. Er worden geen varianten gestigmatiseerd. Tegenover de Vlaamse tussentaal “die nu in Vlaanderen welig tiert” staan de auteurs minder positief. Die leent zich “vooralsnog niet [...] voor gestructureerd aanbod in een leergang voor anderstaligen” (Devos et al., 2009b, p. 30). In een beginnerscursus is het inderdaad niet vanzelfsprekend om meteen ook aandacht te besteden aan een “intranationale” variëteit zoals de Vlaamse tussentaal, vooral niet omdat die tussentaal ook nog eens per regio verschilt. Anderzijds kan een vroege kennismaking met het concept “tussentaal” misschien ook teleurstellingen bij de leerders voorkomen. Communicatie in niet-standaardtalige variëteiten is in Vlaanderen immers legio. De ruime taalkundige vakliteratuur over de Vlaamse tussentaal kan hierbij als inspiratiebron dienen.

## 6. Conclusie

De vraag welke variëteit van het Nederlands als richtsnoer moet fungeren in het NVT-onderwijs, kwam al meermaals ter sprake in de vakliteratuur (Theissen, 1992; Janssens, 1992; Van de Poel & Van Elst, 1994; Vromans, 1995; Hiligsmann, 2010; Marynissen, 2010; Beheydt, 2011; Boonen & Harnes, 2012; Diepeveen & Hüning, 2013). Wat daarbij opvalt, is dat bijna al deze auteurs Belgen zijn of een duidelijke band hebben met Vlaanderen. Bij Nederlandse docenten lijkt deze vraag niet of nauwelijks te leven. Deze observatie valt te verbinden met een vaststelling van Clyne (1992, p. 459-460). Die signaleerde dat sprekers van de dominante variëteit van een pluricentrische taal doorgaans hun eigen variëteit als de standaard beschouwen en zich daar verder weinig vragen bij stellen. Bovendien zijn ze vaak ook minder goed vertrouwd met de verschillen tussen de nationale variëteiten, wat het uiteraard ook moeilijker maakt om die verschillen ter sprake te brengen in de onderwijspraktijk.

Wie de aanbevelingen van het ERK volgt, besteedt in het vreemdetalenonderwijs niet alleen aandacht aan uitspraak, woordenschat en grammatica, maar ook aan de verwerving van sociolinguïstische competenties (Meijer & Noijons, 2008, p. 110-113). Leerders moeten bijvoorbeeld kunnen omgaan met “dialect en accent”, wat o.a. inhoudt dat ze iemands “nationale afkomst” moeten kunnen herkennen (p. 112). Dit aspect wordt in het ERK echter niet verder uitgediept. Aan de ene kant valt dat te begrijpen: pluricentrische talen verschillen wellicht te sterk van elkaar om heel concrete adviezen te formuleren. Aan de andere kant is het ook een gemiste kans: docenten en materiaalontwikkelaars die geen aandacht (willen) besteden aan nationale variatie worden op deze manier niet aangezet om over het pluricentrische karakter van talen te reflecteren. We hopen dat onze checklist deze leemte voor een deel kan invullen.

## Literatuur

- Beheydt, L. (2011). Uitspraakonderwijs Nederlands en normativiteit. In: L. Rasier, V. van Heuven, B. Defrancq & P. Hilgsmann (red.), *Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde* (pp. 101-118). Gent: Academia Press. [= *Lage Landen Studies 2*]
- Boonen, U. & Harmes, I. (2012). Welk Nederlands voor Duitstaligen? Nederlandse taalverwerving en Nederlandse taalkunde vanuit Duits perspectief. In: K. Absillis, J. Jaspers & S. Van Hoof (red.), *De manke usurpator. Over Verkavelingsvlaams* (pp. 349-370). Gent: Academia Press.
- Bruillard, É. (2011). Current Textbook Research in France: an Overview. *Proceedings of the International Textbook Symposium (ITS)* (pp. 120-133). [geraadpleegd 14.04.2014: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.365.3485>]
- Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis of Implementation. In: M. Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 415-427). Boston: Heinle & Heinle.
- Clément, P. (2008). Introduction to the Special Issue of SEI Relating to Critical Analysis of School Science Textbooks. *Science Education International*, 19(2), 93-96.
- Clyne, M. (ed.) (1992). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- De Caluwe, J. (2013). Nederland en Vlaanderen: (a)symmetrisch pluricentrisme in taal en cultuur. *Internationale neerlandistiek*, 51(1), 45-59.
- Devos, R., Fraeters, H., Schoenaerts, P. & Van Loo, H. (2009a). *Vanzelfsprekend. Nederlands voor Anderstaligen*. Leuven/Den Haag: Acco. [tekstboek, werkboek, cd's en dvd's]
- Devos, R., Van Loo, H. & Versyck, E. (2009b). Van theorie naar praktijk. Nederlands voor anderstaligen. Docentenboek bij basiscursussen. Leuven/Den Haag: Acco.

- Diepeveen, J. & Hüning, M. (2013). Tussentaal als onderwerp van (vreemdetalen)onderwijs. *Ons erfdeel*, 56(4), 82-89.
- Engel, U. et al. (1977I, 1979II). Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: J. Groos.
- Foster, S. (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5-20.
- Hägi, S. (2013). Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde. In: S. Demmig, S. Hägi, H. Schweiger (red.), *DACH-Landeskunde: Theorie - Geschichte - Praxis* (pp. 97-121). München: Iudicium.
- Hilgsmann, P. (2010). Moet Algemeen Nederlands nog steeds als norm fungeren voor het NVT-onderwijs in Franstalig België? In: E. Hendrickx, K. Hendrickx, W. Martin, H. Smessaert, W. Van Belle & J. van der Horst (red.), *Liever meer of juist minder? Over normen en variatie in taal* (pp. 215-229). Gent: Academia Press.
- Janssens, G. (1992). Het verander(en)de Vlamingenbeeld van de Walen. *Ons erfdeel*, 35(4), 561-566.
- Krumm, H.-J. & M. Ohms-Duszenko (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici et al. (red.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch* (pp. 1029-1041). Deel 2. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kruth, X. (2009). Europees referentiekader voor talen. In: *EPOS Nieuwsbrief 2009/09*. Brussel. (geraadpleegd 06.12.2014: [www.epos-vlaanderen.be/?CategoryID=372&ArticleID=391](http://www.epos-vlaanderen.be/?CategoryID=372&ArticleID=391))
- Lasnier, J.-C., Morfeld, P. & Serra Borneto, C. (2000). European Language Learning Materials study: Examples of Good Practice. (geraadpleegd 18.12.2014: [www.poliglotti4.eu/docs/Research/European\\_Language\\_Learning\\_Materials\\_Study\\_-\\_Examples\\_of\\_Good\\_Practice.pdf](http://www.poliglotti4.eu/docs/Research/European_Language_Learning_Materials_Study_-_Examples_of_Good_Practice.pdf))
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In: B. Tomlinson (red.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 179-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsden, W. E. (2001). *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. Londen: Routledge.
- Marynissen, A. (2010). Welk Nederlands voor Duitstaligen? Belgisch-Nederlands: het standpunt van de buitenlandse neerlandistiek. *Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 120(3), 25-44.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburg: Edinburg University Press.
- McGroarty, M. (1996). Language attitudes, motivation, and standards. In: S.L. McKay & N.H. Hornberger (red.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 3-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meijer, D. & Noijons, J. (red.) (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag:

- Nederlandse Taalunie/Council of Europe. [geraadpleegd 18.04.2014: <http://taalunieversum.org/inhoud/erk-nederlands/over-het-erk>]
- Muhr, R. (2012). Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In: R. Muhr (ed.), *Non-dominant Varieties of Pluricentric Languages. Getting the Picture* (pp. 23-48). Frankfurt am Main e.a.: Peter Lang.
- Mukundan, J. & Ahour, T. (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970-2008). In: B. Tomlinson & H. Masuhara (red.), *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice* (pp. 336-352). Londen: Continuum.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Parijs/Braunschweig: UNESCO/Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Smits, T. & Kloots, H. (in voorber.). Nationale variatie in het vreemdetalenonderwijs. Een tool voor intratalige leerganganalyse. *Taal en tongval*.
- Theissen, S. (1992). Welk Nederlands voor de Walen? *Nederlands van nu*, 40(1), 5-17.
- Tomlinson, B. (2003). Materials evaluation. In: B. Tomlinson (red.), *Developing materials for language teaching*. Londen: Continuum.
- Tomlinson, B. (2012). Textbooks and Materials Evaluation. In: M. Eisenmann & T. Summer (red.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (pp. 343-356). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Van de Poel, K. & Van Elst, S. (1994). 'Overlevingsnederlands': de talige behoeften van uitwisselingsstudenten. *Nederlands van Nu*, 42(5), 99-102.
- Von der Handt, G. (2010). Lehrwerkanalyse. In: H. Barkowski & H.-J. Krumm (red.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (p. 189). Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Vromans, J. (1995). Vanuit de hoofdstad gezien. Nederlands en 'Vlaams' in Brussels perspectief. In: J. Cajot, L. Kremer & H. Niebaum (red.), *Lingua theodisca. Beiträge zur Sprach- und Literaturwissenschaft Jan Goossens zum 65. Geburtstag* (pp. 863-875). Münster: Zentrum für Niederlandse-Studien.

## Appendix: ERK-descriptoren voor vaardigheden en competenties

De voorbeelden worden gerangschikt van het hoogste taalbeheersingsniveau (C2) naar het op één na laagste (A2). De beschrijvingen van het laagste niveau (A1) bevatten geen verwijzingen naar taalvariatie.

- C2: Kan vrijwel alle vormen van geschreven taal begrijpen en kritisch interpreteren, met inbegrip van abstracte, structureel complexe of zeer spreektaalige literaire en niet-literaire geschriften. Kan een breed scala van lange, complexe teksten begrijpen en daarbij subtiele verschillen in stijl en impliciete en expliciete betekenissen opmerken. (Meijer & Noijons, 2008, p. 66)
- C1: Kan een breed scala van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal herkennen, en heeft daarbij oog voor registerveranderingen; heeft echter zo nu en dan behoefte aan bevestiging van details, vooral als het accent niet vertrouwd is. Kan films volgen met veel plat taalgebruik en idiomatische uitdrukkingen. Kan taal flexibel en doeltreffend gebruiken voor sociale doeleinden, met inbegrip van emotioneel, dubbelzinnig en humoristisch taalgebruik. (p. 113)
- B2: Kan met enige inspanning veel volgen van wat rond hem of haar gezegd wordt, maar vindt het vaak moeilijk om effectief deel te nemen aan een discussie met meerdere moedertaalsprekers die hun taal op geen enkele wijze aanpassen. (p. 64)
- B1: Kan directe feitelijke informatie verstaan over gewone alledaagse of werkgebonden onderwerpen, en daarbij zowel algemene boodschappen als specifieke details herkennen, mits het gesproken woord helder wordt gearticuleerd in een over het algemeen vertrouwd accent. (p. 64)
- A2: Kan korte, eenvoudige teksten begrijpen over vertrouwde zaken van concrete aard, die zijn geschreven in veelgebruikte alledaagse of werkgebonden taal. (p. 66)



# Concreetheid onder de loep

Wilbert Spooren, Lettica Hustinx, Jochem Aben & Emma Turkenburg  
*Centre for Language Studies, Radboud Universiteit Nijmegen*  
w.spooren@let.ru.nl; L.Hustinx@let.ru.nl; Jochem.aben@student.ru.nl;  
emma.turkenburg@student.ru.nl

Concreetheid wordt vaak genoemd als een belangrijk instrument om de begrijpelijkheid en aantrekkelijkheid van teksten te verbeteren. Onderzoek naar de concreetheid van woorden geeft doorgaans een theoretisch weinig bevredigende verklaring voor dit effect. Dat beïnvloedt de interne validiteit van experimenteel onderzoek naar concretheideffecten op tekstbegrijpelijkheid negatief. In een grootschalig surveyonderzoek zijn concretheidscores voor 2011 woorden verzameld, samen met scores voor specificiteit, begrijpelijkheid, zintuiglijke waarneembaarheid en tekenbaarheid, waarbij 10 beoordelaars zijn gebruikt. De resulterende scores zijn geanalyseerd met regressiemodellen en gerelateerd aan de concretheidscores die verzameld zijn door Brysbaert et al. (2014). De resultaten laten zien dat concreetheid vooral voorspeld wordt door zintuiglijke waarneembaarheid, en dat de voorspellende waarden van de regressiemodellen afhangen van de woordklasse (nomina, adjectieven, verba). Onze bevindingen kunnen bijdragen aan een beter ontwerp van toekomstig experimenteel materiaal.

## 1. Inleiding

Vrijwel alle Nederlandstalige taalgebruikers zullen de woorden ‘kasteel’, ‘fietsen’ en ‘warm’ concreter vinden dan de woorden ‘risico’, ‘redeneren’ en ‘moreel’, die men eerder als abstract zou kenmerken. Ook zal men kunnen instemmen met het idee dat het tamelijk concrete woord ‘warm’ iets minder concreet is dan ‘kasteel’. Maar waarom? En waarom zou ‘redeneren’ minder concreet gevonden kunnen worden dan bijvoorbeeld ‘fietsen’ of ‘rekenen’? Kennis over concreetheid is interessant omdat concreetheid in taal een grote invloed heeft op de begrijpelijkheid van tekst. In zijn overzicht van onderzoeksbevindingen concludeert Sadoski (1999) dat “the concreteness of the language used [in the texts] is a powerful predictor of comprehension and memory for common forms of informational text [...]. Most of these studies also show that concrete language tends to be more interesting and affectively engaging to readers” (p. 28). Concreetheid bleek een veel krachtiger

voorspeller van begrijpelijkheid dan andere tekstkarakteristieken zoals interessantheid en leesbaarheid van het materiaal. Ook in tekstproductie blijkt concreetheid belangrijk: in een taak waarin studenten woorddefinities moesten produceren waren de proefpersonen sneller, produceerden ze meer woorden en was de kwaliteit van de definities beter als ze concrete woorden moesten definiëren vergeleken met abstracte woorden. Ook Graesser, McNamara en Kulikowich (2011) noemen in een recent overzichtsartikel woordconcreetheid in de top-5 van belangrijke voorspellers van tekstbegrip.

Ook voor overtuigingskracht van teksten lijkt concreetheid belangrijk. Allerlei effecten op overtuigingskracht van levendigheid, van evidentials en van anekdotische evidentie lijken uitstekend te beschrijven in termen van concreetheid (Gibson & Zillmann, 1994; Hustinx & De Wit, 2012; Smith & Shaffer, 2000; Spooren, Smith & Renkema, 2000). Recent onderzoek laat ook zien dat beweringen waarin het werkwoord concreet geformuleerd is, als meer 'waar' worden ingeschat dan zinnen met een abstract werkwoord, ongeacht of de beweringen inderdaad waar zijn of niet (Hansen & Wänke, 2010).

Effecten van concreetheid op de begrijpelijkheid van teksten worden vaak verklaard met behulp van de Dual Coding Theory (Paivio, 1971, 1986), die stelt dat lezers een tekst op meer manieren representeren: in een propositioneel (verbaal) formaat en in een 'mental imagery' formaat. Abstracte informatie zou alleen verbaal kunnen worden opgeslagen en concrete informatie ook als mentaal beeld, meer visueel dus. Omdat concrete informatie op meer manieren wordt opgeslagen zou zij makkelijker op te halen zijn uit het geheugen en daarom beter onthoudbaar.

Gezien het belang van concreetheid voor begrijpelijkheid en overtuigingskracht is het enigszins verrassend te constateren dat het concept concreetheid nog erg weinig ontwikkeld is. De theorievorming over het concept is schaars en de definities over wat men verstaat onder concreet taalgebruik zijn niet eenduidig. Spreen en Schulz (1966) definieerden concreetheid als de mate waarin woorden verwijzen naar objecten, materialen en personen, een definitie die overgenomen werd door Paivio in zijn veelgeciteerde werk over de Dual Coding Theory. Paivio et al. (1968) rapporteerde een correlatie van 0.83 tussen concreetheid en voorstelbaarheid. In verwant onderzoek heeft Van Loon-Vervoorn (1985) concreetheid geoperationaliseerd door voorstelbaarheidsscores te verzamelen voor 6100 woorden en ze oppert daarbij de mogelijkheid dat verschillende woordsoorten verschillende mate van voorstelbaarheid vertonen. Zo zouden zelfstandige naamwoorden voorstelbaarder zijn dan werkwoorden, die weer voorstelbaarder zijn dan adjectieven. Vossen en Spooren (2012) stelden voor om concreetheid te conceptualiseren in termen van perceptuele kenmerken die geassocieerd zijn met woorden, en daarmee met de tekenbaarheid van de woorden. In zijn literatuuroverzicht definieert Douma (1994) concreetheid in termen van aan de ene kant zintuiglijke waarneembaarheid en aan de andere kant specificiteit, die samen voorwaarden zijn voor concreetheid. Wat de precieze relatie tussen zintuiglijke waarneembaarheid en specificiteit is, blijft enigszins onduidelijk. Gegeven deze verschillende opvattingen van concreetheid is het niet verwonderlijk dat



resultaten van onderzoeken niet eenduidig te interpreteren zijn. Dat roept de vraag op wat nu het concept concreetheid constitueert.

Een andere manier om concreetheid te definiëren is operationeel, door gebruik te maken van oordelen van taalgebruikers over de concreetheid van een verzameling woorden. Zo wordt in Coh-matrix, een verzameling instrumenten om de samenhang van teksten op automatische wijze vast te stellen met behulp van meer dan 100 indicatoren (zie <http://cohmatrix.memphis.edu>), concreetheid van een tekst berekend door de concretheidscores te gebruiken van 4293 individuele woorden zoals te vinden in de zogenaamde MRC Psycholinguistics Database (Coltheart, 1981).

Een recent voorbeeld van een dergelijke operationele definitie van concreetheid levert het werk van Brysbaert et al. (2014), die concretheidscores verzamelden, samen met scores voor ingeschatte ‘age of acquisition’, voor in totaal 30.000 woorden. In de instructie aan hun informanten die de woorden op concreetheid moesten beoordelen laten de auteurs zien hoe zij het concept concreetheid invullen: “woorden [die] verwijzen naar dingen of acties in de werkelijkheid”, “Je kunt het ervaren via een van je zintuigen (ruiken, proeven, voelen, horen, zien) of door een actie uit te voeren”, “door het te tonen”, “Om het woord “zoet” uit te leggen, kun je iemand bijvoorbeeld suiker laten proeven. Om “springen” uit te leggen, kun je op en neer springen of een videoclip tonen van iemand die springt. Om de betekenis van “sofa” uit te leggen, kun je een sofa of een tekening van een sofa tonen.” De veelheid aan concepten die hier gebruikt wordt toont de weerbarstigheid van het omschrijven van concreetheid. Deze overwegingen tonen de noodzaak om te onderzoeken welke concepten ten grondslag liggen aan de concreetheid van woorden.

## 2. Methode

Om de vraag naar de determinanten van concreetheid te onderzoeken is een vragenlijst afgenomen waarin gevraagd is om een groot aantal woorden te beoordelen op dimensies als concreetheid en specificiteit. Hieronder beschrijven we de opzet van het onderzoek.

### 2.1 Instrumentatie

Voorafgaand aan het hoofdonderzoek zijn twee vooronderzoeken uitgevoerd om het meest geschikte instrumentarium te bepalen

#### 2.1.1. Vooronderzoek 1

In het eerste vooronderzoek kregen 20 Letterenstudenten van het honoursprogramma van de Radboud Universiteit Nijmegen (cohort 2013-2014, gemiddelde leeftijd rond 22 jaar, zes mannen, acht vrouwen, vijf geslacht onbekend) 198 woorden per persoon aangeboden. Hun taak was om deze 198 woorden, afkomstig uit het zgn. SoNaR-krantencorpus (Oostdijk et al., 2008), te beoordelen op bekendheid, begrijpelijkheid,

teken-/filmbaarheid, zintuiglijk waarneembaarheid, specificiteit en concreetheid. De verhouding tussen de woordsoorten was overeenkomstig aan die in de Nederlandse taal: voor elke vier zelfstandige naamwoorden waren er twee werkwoorden en één bijvoeglijk naamwoord. De woorden werden aangeboden in Qualtrics, een online programma om vragenlijsten af te nemen. De uitleg van relevante begrippen, die vooraf gegeven werd, varieerde tussen proefpersonen. De ene helft kreeg een uitgebreide uitleg, waarin elke genoemde factor toegelicht werd en van een voorbeeld werd voorzien. De andere helft kreeg een zeer minimale uitleg, zonder toelichting van de begrippen. Het type schaal en de lengte van de schaal varieerde binnen proefpersonen. Elke proefpersoon kreeg 33 woorden met daarbij een zevenpuntschaal, 33 woorden met een negenpuntschaal (te beoordelen via aan te vinken bolletjes), 33 woorden met een zogenaamde sliderschaal zonder ijkpunten en 33 woorden met een slider met ijkpunten (0-100). Aan het einde van de beoordelingstaak werd een aantal evaluatievragen gesteld, waaruit we konden opmaken of de respondenten onafgebroken aan de lijst hadden gewerkt, hoelang de respondenten over het onderzoek deden, of de instructie goed te begrijpen was, of de verschillende concepten goed te begrijpen waren, welk type schaal de voorkeur genoot, hoeveel woorden er per pagina bevroegd moesten worden, of het totaal aantal woorden in de lijst teveel was en of er nog andere suggesties of opmerkingen waren. Onder de deelnemers werden tien boekenbonnen verloot.

Het bleek dat de lengte van de schaal en het type schaal geen invloed hadden op de beoordelingen. Opvallend genoeg had de lengte van de vooraf gegeven uitleg ook geen invloed op de beoordelingen. Dat betekent dat het niet nodig is om uitleg over de te beoordelen begrippen te geven. Het voordeel daarvan is dat sturing in het begrip van de betekenis van de concepten als gevolg van die uitleg voorkomen kan worden. In het hoofdonderzoek is er dan ook voor gekozen om de te beoordelen begrippen niet nader toe te lichten in een instructie. Veel respondenten zeiden dat 198 woorden beoordelen op vrijwillige basis te veel was.

### *2.1.2. Vooronderzoek 2*

In het tweede vooronderzoek werd het hoofdonderzoek getest. Hiervoor werden dezelfde 198 woorden gebruikt als in vooronderzoek 1. De woorden zijn verdeeld over twee lijsten, die elk aan 30 respondenten zijn voorgelegd. Aan zestig eerste- en tweedejaars studenten Nederlandse Taal & Cultuur van de Radboud Universiteit werd gevraagd om honderd woorden via Qualtrics te beoordelen op bekendheid met het woord, begrijpelijkheid<sup>1</sup>, teken-/filmbaarheid, zintuiglijk waarneembaarheid, specificiteit en concreetheid. Elk woord kwam zes keer voor, telkens met een andere dimensie in de vraag. Alle woorden werden bevroegd op een zevenpuntschaal en iedere respondent kreeg voorafgaand aan het onderzoek een minimale instructie.

Op de data die uit dit onderzoek kwamen, is een regressieanalyse uitgevoerd (verklaarde variantie:  $R^2=0.63$ ), om vast te stellen wat de beste voorspellers van

---

<sup>1</sup> Begrijpelijkheid is bevroegd omdat de literatuur vaak begrijpelijkheid en concreetheid met elkaar in verband brengt (cf. Sadoski, 1999).

concreetheid zijn. De bekendheid met het woord bleek de belangrijkste predictor van concreetheid te zijn ( $\beta=0.54$ ). Dit concept is echter enkel bevraagd om eventuele onbekende woorden uit de data te kunnen filteren. Het concept 'bekendheid' heeft dus een andere status dan de andere bevraagde concepten. Het concept 'zintuiglijke waarneembaarheid' bleek na 'bekendheid' de belangrijkste voorspeller van concreetheid ( $\beta=0.34$ ).

Op basis van de twee vooronderzoeken is besloten om een 'ken-ik-niet-knop' toe te voegen aan de bevraagde woorden in het hoofdonderzoek, zodat deze woorden een aparte status konden krijgen bij de analyse van de resultaten. De bekendheid met een woord kan dan dus niet worden gezien als predictor van concreetheid. Verder is besloten om de woorden in het hoofdonderzoek aan te bieden op een schuifschaal. De data kunnen dan worden geanalyseerd als intervaldata.

## 2.2 Materiaalselectie en procedure van het hoofdonderzoek

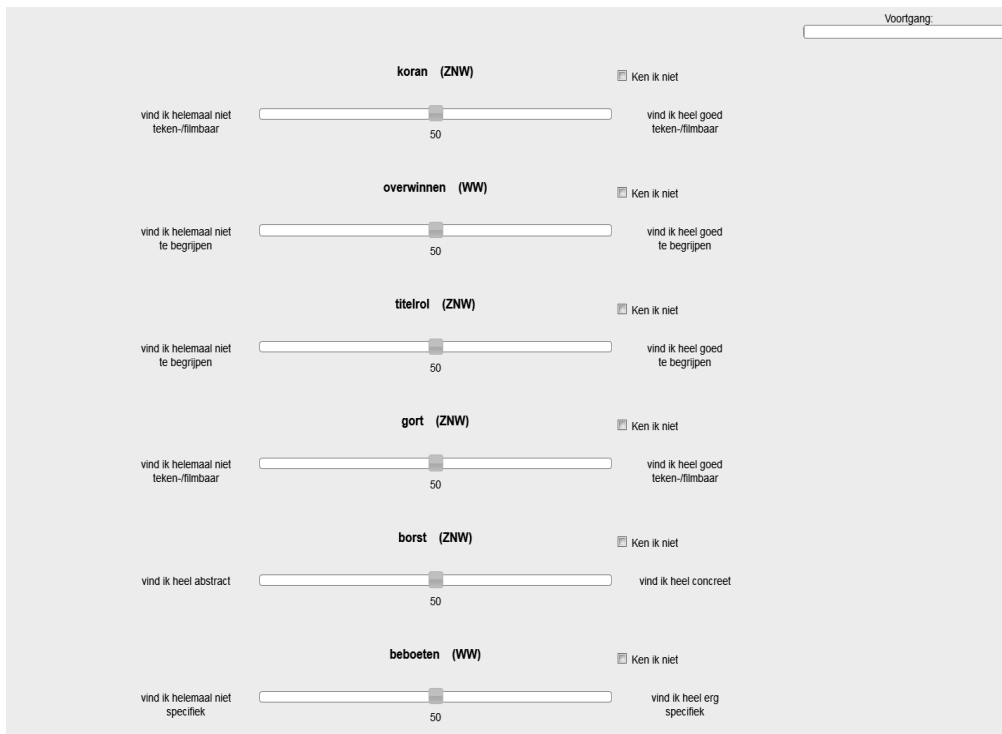
Er is een lijst van 2011 woorden opgesteld op basis van de woorden die Ernestus en Cutler (in preparation) hebben gebuikt voor hun onderzoek naar lexicale deciescores (2781 woorden) en de woorden die Brysbaert et al. (2014) hebben bevraagd op concreetheid en Age of Acquisition (30.000 woorden). Alle woorden kwamen voor in zowel de lijsten van Brysbaert et al. en Ernestus en Cutler, als in het SoNaR krantencorpus (297.600 woordvormen). Dit corpus leverde van alle woorden ook de frequentie en de lemmavorm.

Deze woorden zijn bevraagd via een online vragenlijst, die speciaal gecreëerd is voor dit onderzoek, en werden in wisselende volgorde aangeboden aan de respondenten.<sup>2</sup> Elk woord kwam vijf keer in de lijst voor, steeds met een ander concept: zintuiglijk waarneembaar, begrijpelijk, specifiek, concreet en teken-/filmbaar. De 2011 woorden en hun vijf te beoordelen concepten werden gerandomiseerd door het hele corpus aangeboden zodat een proefpersoon zijn oordelen niet onderling kon vergelijken (zie figuur 1). In het programma werden per pagina tien woorden aangeboden die gescoord moesten worden op een schuif met waarden tussen de nul en honderd. Naast de woorden stond een knop die respondenten konden aanvinken wanneer ze het woord niet kenden. De vooraf gegeven instructie was minimaal en naast ieder bevraagd woord werd tussen haakjes de woordsoort gegeven. Rechts bovenin stond een voortgangsbalk, zodat de respondenten zelf konden zien hoe ver ze waren.

De respondenten die toezegden hebben via e-mail een link naar de vragenlijst en een eigen inlogcode ontvangen. Ze kregen twee weken de tijd om hun 10.055 oordelen (vijf oordelen per woord, 2011 woorden) te geven. Tussentijds konden de respondenten stoppen. Het programma sloeg dan op waar zij gebleven waren. Wanneer de respondenten weer verder wilden gaan, moesten ze opnieuw hun persoonlijke inlogcode invoeren. De respondenten werd geadviseerd om niet langer dan een uur onafgebroken aan het onderzoek te werken.

---

<sup>2</sup> Onze dank gaat uit naar Wessel Stoop, voor het schrijven van dit programma.



Figuur 1: Voorbeeld van aanbiedingswijze in het hoofdonderzoek

### 2.3 Respondenten

Er is 36 studenten via e-mail gevraagd om deel te nemen aan dit onderzoek, van wie twaalf positief reageerden (zes mannen, zes vrouwen). Tien respondenten<sup>3</sup> maakten de taak af (vijf mannen, vijf vrouwen). De gemiddelde leeftijd was 20,9 jaar (de minimale leeftijd was 20 en de maximale leeftijd was 22). Alle respondenten hadden Nederlands als moedertaal en de Nederlandse nationaliteit. Alle respondenten tekenden een verklaring van de ethische toetsingscommissie. De respondenten in vooronderzoek 1 zeiden een lijst van 198 woorden te lang te vinden. In het hoofdonderzoek hebben we de respondenten gevraagd om ruim 10.000 beoordelingen uit te spreken. Om dat voor de respondenten aantrekkelijk te maken, kregen ze voor het inleveren van een volledig ingevulde lijst een beloning van € 100.

### 2.4 Verwerking gegevens

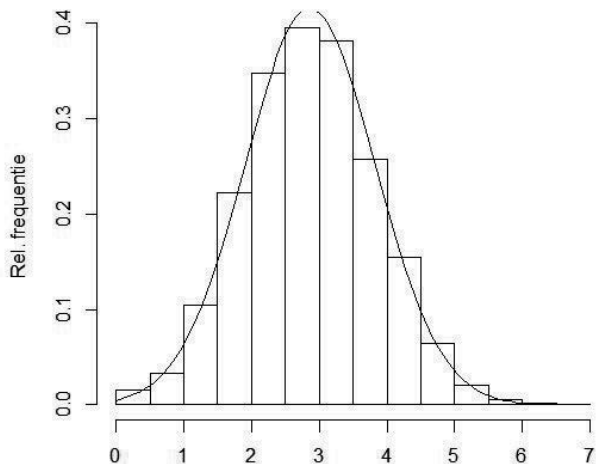
De oordelen van de respondenten zijn vertaald op een intervallschaal van 0 tot 100. Bij de verwerking van de gegevens zijn de woorden die niet bekend waren bij de respondenten niet meegenomen in de analyse. Per woord is de gemiddelde woordscore

<sup>3</sup> Van Loon-Vervoorn (1985) heeft oordelen van 20 proefpersonen per woord verzameld, maar achtte 10 informanten per woord als voldoende (persoonlijke communicatie, 2 april 2014)

voor elk van de concepten berekend over de tien respondenten die de lijst volledig afmaakten. De correlaties tussen de verschillende concepten zijn berekend. Er is een regressieanalyse uitgevoerd met concreetheid als afhankelijke variabele en de andere concepten als predictoren. Alle variabelen zijn in één keer ingevoegd in de analyse (method=Enter), omdat er geen duidelijke theoretische verwachtingen waren over het belang van de verschillende predictoren. Ook is een eenweg-variantieanalyse uitgevoerd van de concreetheidscores met de verschillende woordsoorten (zelfstandig naamwoord, werkwoord, bijvoeglijk naamwoord) als onafhankelijke variabele.

### 3. Resultaten

Als eerste is getoetst of de logaritmische waarden<sup>4</sup> van de frequenties van de woorden in de vragenlijst normaal verdeeld zijn. Dat bleek het geval, zoals blijkt uit figuur 2. Hieruit kunnen we afleiden dat het spectrum aan woordfrequenties in onze woordenlijst vertegenwoordigd is.

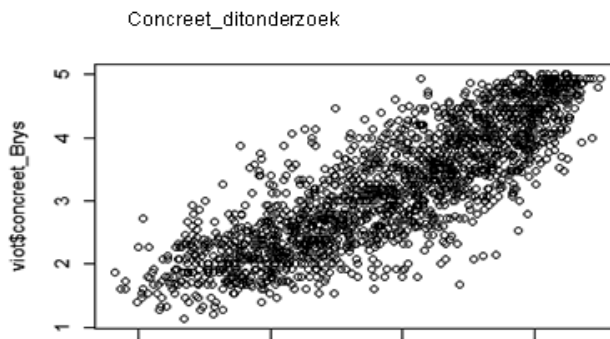


*Figuur 2: Verdeling van de woorden in de vragenlijst naar logfrequenties volgens het SoNaR-corpus*

Voorafgaand aan de analyses hebben we onderzocht in welke mate de concreetheidscores die onze respondenten hebben geleverd, samenhangen met de concreetheidscores van de 15 respondenten van Brysbaert et al. (2014). Die correlatie blijkt hoog (0.84) en is visueel weergegeven in figuur 3 (verticaal de scores van Brysbaert et al., horizontaal die van het onderhavige onderzoek). Opmerkelijk is dat

<sup>4</sup> De frequentie van woorden in een corpus heeft doorgaans een Zipfïaanse verdeling: een paar woorden zijn heel frequent, terwijl er heel veel woorden zijn die heel weinig frequent zijn. Om die reden wordt in corpuslinguïstisch onderzoek vaak gewerkt met de logaritme van de frequentie, die min of meer een normale verdeling heeft. Dat is ook het geval voor onze woordenlijst, zoals te zien is in Figuur 2.

het ontbreken van een expliciete instructie over de interpretatie van het begrip ‘concreetheid’ kennelijk tot dezelfde resultaten leidt als de zeer expliciete instructie van Brysbaert et al. (2014).



*Figuur 3: Samenhang tussen concreetheidscores van Brysbaert et al. (2014) en het huidige onderzoek*

Vervolgens is bestudeerd hoe de verschillende concepten samenhangen. Daarbij is ook de variabele “logfrequentie” meegenomen. Het is namelijk denkbaar dat de oordelen van de respondenten mede bepaald worden door de frequentie van de beoordeelde woorden. Immers, veelvoorkomende woorden zouden bijvoorbeeld begrijpelijker of meer waarneembaar kunnen worden gevonden. Tabel 1 geeft een overzicht van de correlaties tussen de onderzochte concepten.

*Tabel 1: Correlaties tussen de onderzochte concepten in hoofdexperiment*

	Concreet	Teken-/ filmbaar	Specifiek	Te Begrijpen	Waarneem- baar	LogFreq
Concreet	-	,419**	,345**	,177**	,439**	-,112**
Teken/ filmbaar	,419**	-	,764**	,600**	,667**	-,118**
Specifiek	,345**	,764**	-	,585**	,493**	-,133**
Te Begrijpen	,177**	,600**	,585**	-	,101**	-,008
Waarneembaar	,439**	,667**	,493**	,101**	-	-,098**
LogFreq	-,112**	-,118**	-,133**	-,008	-,098**	-

Noot: \*\*:  $p < .01$

De resultaten laten zien dat concreetheid vooral samenhangt met teken-/filmbaarheid (0.42) en met zintuiglijke waarneembaarheid (0.44). Ook zien we dat deze correlaties relatief laag zijn, vergeleken bijvoorbeeld met de correlaties die teken-/filmbaarheid vertoont met specificiteit (0.76), te begrijpen (0.60) en zintuiglijke waarneembaarheid (0.67). Het concept te begrijpen neemt een bijzondere plaats in, gegeven de relatief lage correlaties met concreetheid (0.18) en zintuiglijke waarneembaarheid (0.10). Tot slot

valt op dat de logfrequentie negatief en laag tot zeer laag correleert met de andere variabelen.

De relatief lage correlaties met concreetheid kunnen wellicht verklaren dat het regressiemodel een relatief lage Adjusted  $R^2$  heeft (0.22). De regressieanalyse is samengevat in tabel 2. De eerste regel van de geeft de hoeveelheid verklaarde variantie. Vervolgens wordt voor elke predictor de coëfficiënt (B) in de regressieformule gegeven, samen met de standaardfout van die coëfficiënt. De kolom  $\beta$  geeft de beta-coëfficiënt van B, dat wil zeggen de gestandaardiseerde versie van de B-coëfficiënt, die onderlinge vergelijking tussen de predictoren mogelijk maakt. De p-kolom laat zien of de B-coëfficiënt significant afwijkt van 0 en daarmee of de coëfficiënt een significante bijdrage levert aan de voorspelling van de concreetheidsscore. De  $r^2$ -kolom, ten slotte, geeft het kwadraat van de semi-partiële correlatie tussen de afhankelijke en de onafhankelijke variabele. Dit is een benadering van de belangrijkheid van de verschillende predictoren en geeft een indicatie van de hoeveelheid verklaarde variantie die toe te schrijven is aan de betreffende predictor.

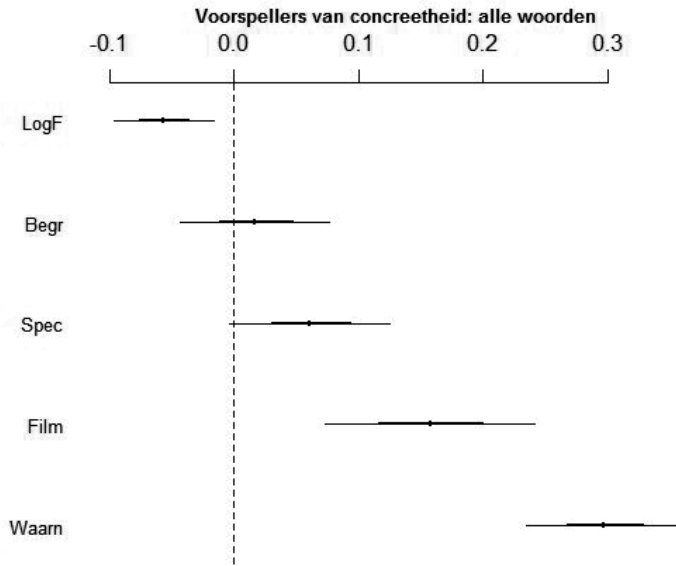
Tabel 2: *Samenvatting van de regressieanalyse*<sup>5</sup>

Coëfficiënt	$R^2$	B	se B	$\beta$	$p$	$r^2$
	0.23					
Constante		24.50	2.74		<.001	
Waarneembaar		0.34	0.04	0.30	<.001	0.04
Teken-/filmbaar		0.16	0.04	0.16	<.001	0.01
Specifiek		0.06	0.03	0.06	<.05	0.00
Te Begrijpen		0.02	0.04	0.01	0.78	0.00
LogFreq		-1.00	0.36	-0.06	<.01	0.00

De  $\beta$ -coëfficiënten en hun betrouwbaarheidsinterval zijn visueel weergegeven in figuur 4<sup>6</sup>. Als het betrouwbaarheidsinterval de verticale 0-as niet snijdt betekent dat, dat de coëfficiënt een significante bijdrage levert aan de regressie. Naarmate een coëfficiënt verder van de 0-as afligt is de bijdrage groter. Hieruit volgt dat zintuiglijke waarneembaarheid verreweg de grootste bijdrage levert aan de voorspelling van concreetheid, gevolgd door teken-/filmbaarheid en specificiteit. Analyse van de hoeveelheid verklaarde variantie van de predictoren ( $r^2$ ) laat zien dat alleen zintuiglijke waarneembaarheid een klein effect heeft op afhankelijke variabele.

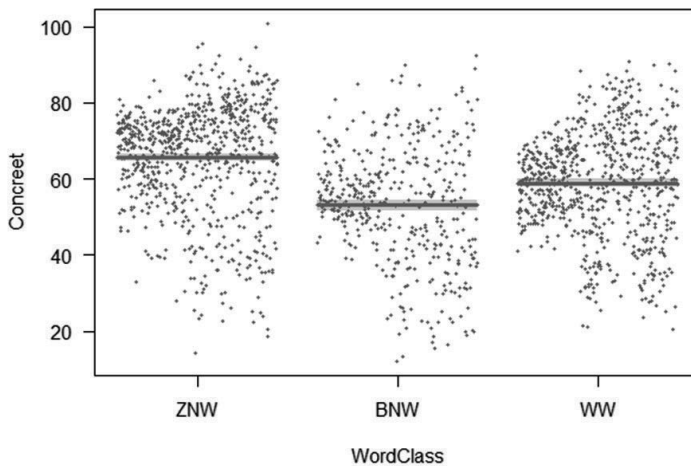
<sup>5</sup> Om de multicollineariteit van het model te onderzoeken zijn de VIF en de tolerantie berekend. De gemiddelde VIF is 2.94, de tolerantie varieert van 0.22 (specificiteit) tot 0.45 (te begrijpen). Hieruit concluderen we dat de multicollineariteit binnen acceptabele grenzen zit.

<sup>6</sup> Vervaardigd met de functie “coefplot” in het R-pakket “car”.



Figuur 4: Visuele weergave van de  $\beta$ -coëfficiënten en hun betrouwbaarheidsinterval in het regressiemodel

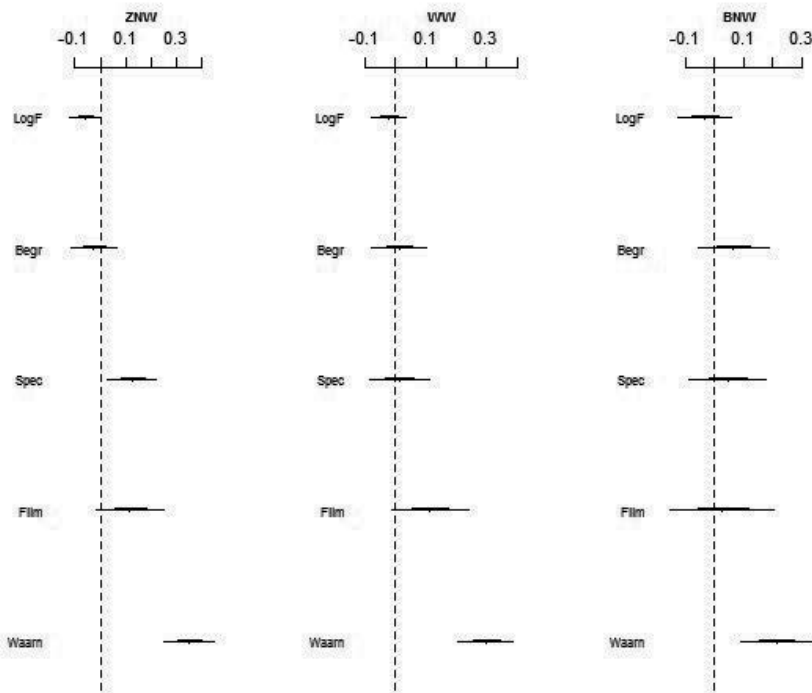
De concreetheidscores tussen de woordsoorten blijken sterk te verschillen ( $F(2,1997) = 174.63, p < .001$ ; zie figuur 5). Om die reden zijn de regressieanalyses apart voor elke woordsoort uitgevoerd.



Figuur 5: Concreetheidscores als functie van woordklasse (zelfst. naamwoord; bijv. naamwoord; werkwoord)



De adjusted  $R^2$  voor de drie analyses verschillen sterk: voor zelfst. naamwoorden was  $R^2=0.25$ , voor werkwoorden 0.18, voor bijvoeglijk naamwoorden 0.10. De  $\beta$ -coëfficiënten zijn samengevat in figuur 6.



*Figuur 6:  $\beta$ -coëfficiënten voor de regressieanalyses per woordsoort*

De analyse laat zien dat voor de verschillende woordsoorten andere concepten de notie concreetheid constitueren. Bij alle drie de woordsoorten is zintuiglijke waarneembaarheid een belangrijke predictor. Bij bijvoeglijke naamwoorden is het zelfs de enige significante predictor. Bij zelfstandige naamwoorden blijkt specificiteit een belangrijke determinant en bij werkwoorden teken-/filmbaarheid.

#### 4. Discussie en conclusie

Aanleiding voor ons onderzoek was onvrede over de manier waarop het begrip concreetheid in de literatuur gedefinieerd wordt. Verschillende auteurs gebruiken verschillende begrippen om concreetheid te omschrijven en de instructie die Brysbaert et al. (2014) hanteren toont hoeveel verschillende concepten nauw verbonden zijn met concreetheid. Om hier meer licht op te werpen is een vragenlijst afgenomen waarin 2011 woorden op vijf verschillende concepten zijn beoordeeld. Daarbij werd, anders dan bij Brysbaert et al., gebruik gemaakt van een minimale instructie. Desalniettemin

bleken de concreetheidscores van de woorden in onze lijst sterk te correleren met die in de lijst van Brysbaert et al., hetgeen erop wijst dat ook zonder sturing in de richting van één of meer definities, er blijkbaar consensus kan ontstaan over oordelen van concreetheid.

Regressieanalyses van de oordelen laten zien dat vooral zintuiglijke waarneembaarheid een belangrijke determinant is van concreetheid. Daarnaast laten onze resultaten verschillende determinanten per woordsoort zien. Bijvoeglijke naamwoorden blijken als het minst concreet beoordeeld te worden en alleen zintuiglijke waarneembaarheid bleek een significante predictor van de concreetheid ervan. Werkwoorden bleken wat concreter en bij deze woorden leverde ook teken-/filmbaarheid een significante bijdrage aan de voorspelling van concreetheid. Zelfstandige naamwoorden waren het meest concreet en hier bleek naast zintuiglijke waarneembaarheid ook specificiteit een voorspeller van concreetheid.

Volgens de Dual Coding Theory zouden concrete woorden beter opgeslagen worden dan abstracte woorden, omdat ze op twee manieren op te slaan zijn: zuiver propositioneel en als een mentale afbeelding. Dergelijke afbeeldingen kunnen beter onthouden worden volgens Sadoski (2000), omdat ze via verschillende sporen kunnen worden ‘teruggehaald’. Onze bevindingen ondersteunen dit idee doordat we een sterk verband vinden tussen concreetheid, zintuiglijke waarneembaarheid en teken-/filmbaarheid. Het lijkt erop alsof het concept ‘mental imagery’ correspondeert met onze concepten zintuiglijke waarneembaarheid en teken-/filmbaarheid.

Als we de in het onderzoek gebruikte concepten relateren aan wat er bekend is in de literatuur over concreetheid, dan blijkt dat Douma’s definitie van concreetheid (1994) aardig overeenkomt met de predictoren die wij gevonden hebben: zintuiglijke waarneembaarheid en specificiteit. Wel hebben we laten zien dat specificiteit enkel een predictor is van concreetheid bij zelfstandige naamwoorden.

Het concept voorstelbaarheid (zie Van Loon-Vervoorn, 1985) hebben wij niet bevraagd. In plaats daarvan hebben wij ervoor gekozen om dat concept te splitsen in de teken-/filmbaarheid en de zintuiglijke waarneembaarheid van woorden. Dit blijkt een gerechtvaardigde keuze, omdat er ook daadwerkelijk verschil tussen deze twee soorten van voorstelbaarheid blijkt te zijn: de teken-/filmbaarheid bleek wel bij te dragen aan de concreetheid van zelfstandige naamwoorden maar niet aan die van bijvoeglijke naamwoorden. De suggestie dat woordsoorten verschillen in voorstelbaarheid is overigens ook al door Van Loon-Vervoorn (1985) gedaan.

Ons onderzoek levert interessante gegevens op bovenop de concreetheidscores die Brysbaert et al. rapporteren. Zo is een woord als *kasteel* net zo concreet in de lijst van Brysbaert et al. als een woord als *zeep*; niettemin ontleen ze hun concreetheid aan andere kenmerken: *kasteel* blijkt namelijk hoog waarneembaar en hoog film-/tekenbaar, terwijl *zeep* ook relatief hoog waarneembaar maar laag teken-/filmbaar is. Hieruit blijkt dat het concept concreetheid verschillende determinanten heeft. Wie experimenteel onderzoek wil doen naar de effecten van concreetheid op de begrijpelijkheid van teksten zal met dergelijke complexe verschillen op de diverse dimensies rekening moeten houden. Zo is het verstandig om werkwoorden te

concretiseren op de dimensie teken-/filmbaarheid, en niet op dimensie specificiteit, terwijl dat bij zelfstandige naamwoorden andersom ligt. In vervolgonderzoek willen we de relatie tussen concreetheid en begrijpelijkheid van teksten nader onderzoeken.

Een andere kwestie die openstaat is dat in ons hoofdonderzoek vergeleken met het tweede vooronderzoek de hoeveelheid verklaarde variantie sterk gedaald is. Dit is waarschijnlijk een gevolg van de keuze om bekendheid met de woorden niet te gebruiken als mogelijke voorspeller van concreetheid. Dat betekent dat er andere factoren zijn die de concretheidscores hebben beïnvloed, factoren die wij niet bevraagd hebben. Te denken valt aan factoren als polariteit en affect die een rol kunnen spelen, of de mate van specificiteit van de woorden. Hier ligt duidelijk een mogelijkheid tot vervolgonderzoek.

## Literatuur

- Brysbaert, M., Stevens, M., De Deyne, S., Voorspoels, W., & Storms, G. (2014). Norms of age of acquisition and concreteness for 30,000 Dutch words. *Acta Psychologica*, 150, 80-84.
- Coltheart, M. (1981). The MRC psycholinguistic database. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 33A, 497-505.
- Ernestus, M. & Cutler, A. (in preparation). *BALDEY: A database of auditory lexical decisions*. Manuscript.
- Gibson, R. & Zillmann, D. (1994). Exaggerated Versus Representative Exemplification in News Reports: Perception of Issues and Personal Consequences. In: *Communication Research*, 21, 603-624.
- Graesser, A.C., McNamara, D.S., & Kulikowich, J.M. (2011). Coh-Metrix: Providing multilevel Analyses of text characteristics. *Instructional Researcher*, 40(5), 3-234.
- Hansen, J. & Wänke, M. (2010). Truth from language and truth from fit: The impact of linguistic concreteness and level of construal on subjective truth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(11), 1576-1588.
- Hustinx, L. & Wit, E. de (2012). Kunnen levendige getuigenissen je achter de tralies doen belanden? Een experimenteel onderzoek naar het effect van levendig taalgebruik op oordelen over schuld bij leken en 'experts'. *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 34(3), 213-228.
- Loon-Vervoorn, A. van (1985). *Voorstelbaarheidswaarden van Nederlandse woorden: 4600 substantieven, 1000 verba en 500 adjectieven*. Proefschrift Universiteit Utrecht 1985. Alblasterdam: Swets en Zeitlinger.
- Oostdijk, N., Reynaert, M., Monachesi, P., Noord, G. van, Ordelman, R., Schuurman, I., & Vandeghinste, V. (2008). From D-CoI to SoNaR: a reference corpus for Dutch. In Nicoletta Calzolari et al., (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Language Resources and Evaluation (LREC'08), Marrakech, Morocco*. European Language Resources Association (ELRA).  
<http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/>.

- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sadoski, M. (1999). Theoretical, empirical and practical considerations in designing informational text. *Document Design*, 1(1), 24-34.
- Sadoski, M., Goetz, E.T., & Rodriguez, M. (2000). Engaging texts: Effects of concreteness on comprehensibility, interest and recall in four text types. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 85-95.
- Smith, S.M. & Shaffer, D.R. (2000). Vividness can undermine or enhance message processing: The moderating role of vividness congruency. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(7), 769-779.
- Spooren, W., Smith, B., & Renkema, J. (2000). De invloed van stijl en type argumentatie op de overtuigingskracht van direct mail. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 22(4), 344-357.
- Spreeen, O. & Schulz, R.W. (1966) Parameters of abstraction, meaningfulness, and pronunciability for 329 nouns. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5(5), 459-468.
- Vossen, P. & Spooren, W. (2012). *CoProp: Concreteness propagation: Towards a tool for detecting concreteness in different text genres*. Unpublished manuscript.

## **Dialect als stereotypering**

### **Regionale identiteit in Noord-Brabant verbeeld en verwoord op Facebook**

Puck Visser, Jacomine Nortier & Jos Swanenberg

*MA Taalwetenschappen, Universiteit Utrecht; Dep. Talen, literatuur en communicatie,*

*Universiteit Utrecht; Dep. Cultuurwetenschappen, Tilburg University*

puckvisser17@gmail.com; J.M.Nortier@uu.nl; a.p.c.swanenberg@uvt.nl

Eén van de bekendste digitale sociale netwerken is Facebook. Kenmerkend voor zo'n netwerk is dat er enorm veel wordt gecommuniceerd in woord en beeld. De nieuwe mogelijkheden om te communiceren die dergelijke netwerken bieden, hebben onze samenleving complexer gemaakt dan ooit. Zij vormen elementen van globalisering die een veranderlijkheid teweeg brengen die we nog niet eerder ervaren hebben. Aan die elementen wordt op verschillende locaties een andere invulling gegeven zodat globalisering een verstrengeling is van allerlei elementen van op zichzelf staande lokale culturen. Het tot uiting laten komen van dat lokale aspect wordt glocalisering genoemd. Zodoende kunnen uitingen van lokale identiteit, cultuur en taal (dialect) deel uitmaken van communicatie via sociale netwerken.

In dit artikel wordt de analyse behandeld van 266 afbeeldingen met teksten afkomstig van vier verschillende Facebookpagina's. Het doel van ons onderzoek is om inzicht te krijgen in de diversiteit, de dynamiek en de complexiteit in een Nederlandse regio (Noord-Brabant) als talige, sociale en culturele omgeving en bovendien om meer inzicht te krijgen in de interactie tussen globalisering (in dit geval de omgang met sociale media) en de vorming van lokale of regionale identiteit.

De gegevens bestaan uit de content van vier Noord-Brabantse Facebookpagina's: *Brabanders be like*, *Haarenaren be like*, *Boschenaren be like* en *Tilburgers be like*. De teksten bevatten vaak dialectkenmerken, die we hebben beschreven en gecategoriseerd. De beelden blijken betrekking te hebben op telkens terugkerende thema's. Deze linguïstische en visuele kenmerken worden ingezet om sociale samenhang te stimuleren. Er wordt namelijk een gezamenlijk gevoelde en herkenbare regionale identiteit gecreëerd op dit soort Facebookpagina's door middel van stereotypering en zelfspot.

## 1. Inleiding

Op 3 januari 2014 werd *Tattas be like* gelanceerd, een Facebookpagina die werd afgeleid van de Amerikaanse Facebookpagina *Niggas be like* (van oktober 2012). Na drie dagen had *Tattas be like* al 60.000 likes (Roks, 2014). Het thema van de pagina bestaat uit het weergeven en bespotten van de Nederlandse identiteit met behulp van stereotypen, zoals de Nederlandse gierigheid en zuinigheid. Kort daarna verschenen er allerlei hierop geïnspireerde pagina's, die de identiteit en cultuur van bepaalde groepen in onze samenleving willen uitdrukken en vaak bespotten. Zo volgde op 5 januari 2014 bijvoorbeeld *Surinamers be like*, op 7 januari *Vrouwen be like* en op 8 januari volgden *Studenten be like* en *Brabanders be like*. Met die laatste spin off wordt het regionale aspect van groeps culturen betrokken in dit verschijnsel. Eind januari 2014 constateerde Omroep Brabant al elf Brabantse Facebookpagina's: *Brabanders be like*, *Brabo's be like*, *Eindhovenaren be like*, *Tilburgers be like*, *Bosschenaren be like*, *Bredanaars be like*, *Helmondse be like*, *Ossenaren be like*, *Bergenaren be like*, *Zevenbergen be like*, *Roosendaalers be like* (Van Doorn, 2014).

Op deze *Be like*-pagina's worden foto's getoond waarin korte teksten zijn geplaatst. Het onderwerp verbeeldt en verwoordt iets dat typisch is voor een bepaalde plaats of streek, de pagina's willen het publiek dus iets vertellen over kenmerken van regionale identiteit in Noord-Brabant. Beeld en tekst vormen samen communicatieve uitingen waarin op humoristische, parodiërende wijze bepaalde kenmerken sterk uitvergroot worden. Om dit effect te bereiken wordt gebruik gemaakt van herkenbare beelden (een bekend gebouw, bekende persoon, een streekgerecht), clichématige teksten (vaak in het dialect) en stereotiepe eigenschappen (Brabanders zijn Bourgondisch, dus wordt er veel en goed gedronken en gegeten).

Het onderzoek dat we hier presenteren gaat in op de samenhang en wisselwerking tussen globalisering, online communicatie en (Brabantse) taal, cultuur en identiteit. We stellen de vraag welke effecten sociale media als elementen van globalisering hebben op de uiting van regionale of lokale taal en de (re)constructie van een regionaal of lokaal imago. Hoewel bekend is dat regionale taal, cultuur en identiteit door globalisering een prominentere rol gaan spelen in de samenleving (Paasi, 2009), wordt er weinig onderzoek gedaan dat ingaat op de wisselwerking tussen regionale taal, cultuur en identiteit en het gebruik van het internet. Onze onderzoeksvraag luidt dus: Hoe vindt de uiting van regionale of lokale taal en de (re)constructie van een regionaal of lokaal imago plaats in sociale netwerken zoals *Be like*-pagina's op Facebook? We zullen achtereenvolgens enkele begrippen nader introduceren, de onderzoeksmethode uitleggen en de onderzoeksresultaten beknopt bespreken alvorens de belangrijkste conclusies voor te leggen.

## 2. Globalisering en regionale taal, cultuur en identiteit

Globalisering is een voortdurend proces van wereldwijde economische, politieke en culturele integratie. Het is geen recent proces; verschillende delen van de wereld zijn allang met elkaar verbonden door bijvoorbeeld een gedeelde geschiedenis, door migraties en door handel. Een nieuw facet aan hedendaagse ontwikkeling van globalisering behelst de komst van het internet en gerelateerde mobiele communicatietechnologieën: er is een hyperdynamische laag ontstaan voor communicatie (Wang et al., 2014). Communicatie via sociale netwerken als Facebook vindt op verschillende manieren plaats. ‘Spectacles’, meervormige content die wordt geüpload door gebruikers op media-sharing sites als YouTube en Facebook en vaak wordt ingebed in andere internetpagina’s, geven Web 2.0 (het participatie-internet) een geheel nieuwe dynamiek (Androustopoulos, 2010). Spectacles kunnen worden ingebed op allerlei internetpagina’s en kunnen daardoor telkens opnieuw gecombineerd worden met andere tekstuele elementen. Bovendien kunnen spectacles snel circuleren en gerecycled worden. Zo breiden ze de verspreiding van dimensies van taal online uit.

In deze nieuwe vorm van elektronische communicatie is taal bovendien publiek zichtbare taal op een duidelijke, makkelijk te vinden plek en met allerlei eigen kenmerken, zoals afwijkende spelling, afkortingen en grammatica (*w8 ff :-)* *ok*). Zulke varianten geven stilistische informatie over de schrijver en dichten de schrijver een ‘personage’ toe. Representaties van gesproken taal kunnen refereren naar lage covert prestige varianten (*me meisie*), of naar de lokale of etnische identiteit van de schrijver, wanneer die vormen het accent of dialect van de schrijver verraden (Shaw, 2008). Synchronische interacties, zoals chatten, horen zo dicht mogelijk in de buurt te komen van een gesproken conversatie (Vandekerckhove, 2009), waardoor spreektaalkenmerken overgedragen worden naar de schrijftaal van online omgevingen. Chatters typen bijvoorbeeld de eind-*n* niet, omdat ze deze in spreektaal ook niet uitspreken, en kunnen in hun dialect schrijven ‘*Wist mjon?*’, West-Vlaams voor ‘hoe is het met jou?’. Met dialectkenmerken geven de chatters uiting aan hun gemeenschappelijke lokale verankering, wat een gezamenlijk gevoel creëert (Vandekerckhove, 2009).

De huidige fase van globalisering vindt plaats op verschillende niveaus en semiotische concretisering vinden plaats in en tussen die niveaus: het gaat om verbindingen tussen lokale fenomenen en verschijnselen die optreden op hogere, translokale schaalniveaus, en om de effecten hiervan. Eén van de huidige resultaten van deze fase van globalisering noemt Vertovec (2007, 2010, zoals geciteerd in Wang et al., 2014) superdiversiteit: de ‘diversificatie van diversiteit’. Wang et al. (2014) noemen naast nieuwe vormen van economische activiteit als belangrijkste manifestaties van hedendaagse globalisering de nieuwe media en communicatietechnologieën en nieuwe (re)producties van lokale identiteitsformaties. Dat biedt mensen de mogelijkheid om op verschillende schaalniveaus te acteren en heeft effect op de linguïstische en culturele vitaliteit van mensen, die zich anders meer in hun eigen omgeving zouden manifesteren. Regionale taal, cultuur en identiteit

kunnen met andere woorden nieuwe impulsen krijgen door nieuwe media zoals sociale netwerken.

In het taalgebruik dat we hier bedoelen wordt dialect nog steeds gezien als ‘eigen’, ook al is het doordrenkt met nieuwe indexicale bestemming, eigendom en gebruik. Silverstein (2003) definieert indexicaliteit als het associëren van taalvormen met sociale categorieën, in dit geval met regionale herkomst. Voor een doorsnee Nederlander zal op basis van ervaring het gebruik van de zachte ‘g’ een aanwijzing (index) zijn voor de zuidelijke herkomst van de spreker. De regionale identiteit bestaat uit de identificatie die de inwoners van een regio hebben met een bepaalde geografische ruimte, of die nu werkelijk als begrensde ruimte functioneert of meer als geconstrueerd beeld bestaat (Paasi, 2009). Culturele elementen zoals dialecten, muziek, streekgerechten, tradities en feesten zijn belangrijke factoren bij het besef en de beleving van regionale identiteit.

Cornips, De Rooij en Stengs (2012) definiëren taalcultuur als “het onontwarbare verknooptel van talige en sociaal-culturele praktijken, en de materiële en ideologische neerslag van die praktijken in het dagelijks leven.” Talige interactie is onmisbaar om vorm en betekenis te geven aan materiële en immateriële cultuuruitingen, zoals in eten, mode, religie en ook sport, spel, werk en vrije tijd. Taal is dus niet alleen een middel om cultuur te produceren en te reproduceren; het is zelf deel van cultuur. Talige vorm en structuur, taalideologie en sociale praxis hangen onderling samen. De aandacht moet dan ook gericht worden op sociale gebeurtenissen waar groepsidentiteiten worden gecreëerd. Aan de keuzes van bepaalde talige elementen, zoals de zachte ‘g’ kunnen sociale betekenissen toegekend worden.

In ‘enregisterment’ wordt een linguïstisch repertoire differentieerbaar in een taal als een sociaal erkend register van taalvormen. Taalkundige kenmerken worden indexicaal voor een sociale categorie of groep als deze kenmerken worden herkend en worden gecategoriseerd (Agha, 2003). Het gaat bij gesproken taal vaak om fonologische registers. De competentie om uitingen met een bepaald accent, een fonologisch register, te herkennen bevat een groter sociaal domein dan de competentie om het te spreken. De term ‘accent’ is volgens Agha (2003) voor mensen dus een systeem van contrastieve sociale personages, en stereotypen worden gelinkt aan accentcontrasten. De indexicale relatie tussen de talige vorm en de spreker kan een nieuwe laag van sociale en culturele betekenis toevoegen. De zachte ‘g’ is dan niet langer alleen een index van zuidelijke herkomst, maar de ‘zachtheid’ verwijst volgens Cornips et al. (2012) iconisch ook naar de ‘zachtheid’ van de spreker. De harde ‘g’ vanuit het noorden wordt juist gelinkt aan ‘hardheid’ van de spreker.

Brabanders zijn natuurlijk niet wezenlijk ‘anders’ dan andere Nederlanders, maar een subjectieve beleving van een Brabantse identiteit is er wel: een groot deel van de Brabanders en Nederlanders beleeft het Brabander-zijn wel als ‘anders-zijn’ (Verkaar et al., 2006). Naast de genoemde identificatie of verbondenheid met de ruimte, bestaat de door Brabanders beleefde identiteit vooral uit sociale binding (gezelligheid, gastvrijheid, gemoedelijkheid en gerichtheid op familie en vrienden) en identificatie



met de cultuur en de taal. We zullen in deze bijdrage taal als een element van cultuur benaderen (we komen er in paragraaf 5 uitgebreid op terug).

Het taalsysteem in Brabant is de laatste decennia flink veranderd. Lokale dialecten verliezen hun meest opvallende kenmerken in klanken en woordenschat, waardoor ze op hun buurdialecten gaan lijken: er is sprake van dialectnivellering. De dialecten worden minder lokaal en meer regionaal. Daarnaast wordt een deel van de dialectwoordenschat vervangen door woorden uit de Nederlandse woordenschat. De belangrijkste reden hiervoor is dat lokaal dialect in de jongste generaties niet langer als moedertaal fungeert (Swanenberg & Van Hout, 2013). De spreektaal in Noord-Brabant heeft zich zodoende ontwikkeld tot een geheel van variëteiten tussen het lokale, traditionele dialect en het algemene Nederlands. De tweetaligheid die er eerst was - met het dialect als moedertaal en het Nederlands als daarna geleerde standaardtaal - heeft plaatsgemaakt voor een andere situatie: een continuüm van tussenvormen met meer of minder regionale accenten, woorden en grammatica (Swanenberg, 2014). De belangstelling voor de dialecten is ondertussen juist toegenomen; de behoefte aan een eigen identiteit is in tijden van globalisering gegroeid en één van de manieren om deze regionale identiteit te markeren is het gebruik van regionale taal (Cornips et al., 2012). Het dialect in Noord-Brabant verandert dus sterk, maar verdwijnt niet. Dialect blijkt, ook voor jonge en nieuwe Brabanders, mogelijkheden te bieden om te laten horen waar men vandaan komt en zich thuis voelt. Zulk gebruik van het dialect gaat echter niet altijd volgens de verwachte, traditionele patronen. We komen verderop op dit punt terug.

### 3. Methode

Om te kunnen beschrijven hoe de uiting van regionale of lokale taal en de (re)constructie van een regionaal of lokaal imago plaatsvindt in sociale netwerken zoals *Be like*-pagina's op Facebook, hebben we de visuele kenmerken van de beelden beschreven en gecategoriseerd, evenals de talige (lexicale, fonologische, morfologische en syntactische) kenmerken van de teksten bij de beelden. Vervolgens zijn we nagegaan of bepaalde talige kenmerken gebruikt zijn om een stereotype of persiflage te benadrukken en hebben we beschreven welk imago middels de verschillende linguïstische en visuele kenmerken geconstrueerd wordt.

De *Be like*-pagina's zijn gebaseerd op zelfspot: de pagina's gaan aan de haal met de waarden waar Brabanders zelf trots op zijn door deze op humoristische wijze neer te zetten. Daarnaast baseren de pagina's zich op een imago waarvan Brabanders denken dat andere Nederlanders hen dat toedichten. Het doel is om inzicht te krijgen in de diversiteit, de dynamiek en de complexiteit van Noord-Brabant als talige, sociale en culturele omgeving en om meer inzicht te krijgen in de interactie tussen globalisering (i.c. omgang met sociale media) en regionale identiteit.

De methode van onderzoek bestaat uit het samenstellen van een corpus, door het verzamelen van beelden en teksten van vier *Be Like* pagina's op Facebook waarin

sprake is van illustraties die uit een beeld-met-tekst bestaan. Op de *Be Like* pagina's worden foto's en tekeningen met tekst opgenomen en daarnaast worden er comments gepost bij die beelden, ofwel als toelichting bij het beeld, ofwel in de vorm van reacties door volgers. Het corpus bestaat uit 266 beelden-met-een-tekst van vier Facebookpagina's:

#### *Samenstelling corpus*

- 51 beelden zijn afkomstig van *Brabanders be like*, deze beelden zijn geplaatst van 9 januari 2014 tot en met 30 maart 2014.
- 20 afbeeldingen zijn afkomstig van *Haarenaren be like*, geplaatst van 13 februari 2014 t/m 27 maart 2014 (het dorp Haaren ligt tussen Den Bosch en Tilburg).
- 66 beelden zijn afkomstig van *Boschenaren be like*, geplaatst van 14 januari 2014 tot en met 7 april 2014.
- 129 beelden afkomstig van *Tilburgers be like*, geplaatst van 13 januari 2014 t/m 9 april 2014.

Omdat het hier gaat om virtuele data, werden de beelden vastgelegd als screenshots in een digitaal fotoalbum. Vervolgens zijn de beelden voorzien van commentaar en ingedeeld in verschillende thema's, zoals 'bekende plaatsen & gelegenheden', 'bekende Brabanders', 'feest & carnaval', 'roken & alcohol', 'eten en drinken' en 'uitdrukkingen en woordgrappen'. In totaal hebben we 20 thema's en een restcategorie 'overige' onderscheiden (zie Visser, 2014 voor de volledige lijst). Het thema 'uitdrukkingen en woordgrappen' bevat beelden die de tekst illustreren; kern van de boodschap is de inhoud van de tekst. In de andere thema's is het beeld zelf al veelzeggend en kan de tekst meer of minder ondergeschikt zijn aan het beeld.

De teksten bij de beelden zijn nauwgezet geanalyseerd: de korte zinnetjes zijn voorzien van tags die aangeven wat er op het gebied van lexicon, fonologie, morfologie en syntaxis bijzonder is (i.e. afwijkend van het algemeen Nederlands). Voor alle duidelijkheid: het betreft de teksten die in het beeld zijn opgenomen en zodoende deel uit maken van het spectacle. Het gaat in dit paper niet over de teksten van comments, de reacties die afkomstig zijn van volgers van de Facebook-pagina. De teksten die in het beeld zijn opgenomen, zijn ofwel geschreven door de beheerder van de Facebook-pagina, ofwel door een andere maker van het beeld-met-tekst in het geval dat de beheerder een reeds bestaand item heeft doorgeplaatst.

De talige kenmerken in de teksten werden gecategoriseerd op basis van de classificeringen in Taeldeman (2008), Swanenberg & Meulepas (2011) en Nortier (te verschijnen), als volgt:

#### *Classificatie van talige kenmerken:*

- Lexicale verschijnselen; woorden en uitdrukkingen uit het Brabants dialect.
- Fonologische-orthografische verschijnselen; afwijkende spelling, al of niet om bijzondere klanken weer te geven.
- Morfo-fonologische verschijnselen.
- Morfo-syntactische verschijnselen.

Een lexicaal verschijnsel is bijvoorbeeld ‘houdoe’ (dag) of ‘kaaiband’ (trottoirrand, stoeprand). Een fonologisch-orthografisch verschijnsel is bijvoorbeeld ‘hoale’ of ‘haole’ in plaats van ‘halen’ of ‘veur’ in plaats van ‘voor’. Ook een samentrekking zoals ‘wasda’ in plaats van ‘wat is dat’ rekenen wij hiertoe. Bijzondere meervoudsvormen, verkleinwoorden en imperatieven behoren tot morfo-fonologische verschijnselen, bijvoorbeeld het verkleinwoord ‘menneke’ in plaats van ‘manneltje’, of ‘wangeske’ in plaats van ‘wangetje’. Een voorbeeld van een morfo-syntactisch verschijnsel is de verdubbeling van het subject bij ‘hedde gij’ voor ‘heb jij’. ‘Hedde’ is een persoonsvorm met enclitisch pronomen (dat alleen in inversie optreedt, zoals in vraagzinnen). Het subject wordt in ‘hedde gij’ dus twee keer uitgedrukt: eenmaal in de enclise en eenmaal door middel van ‘gij’. Dubbele negatie, dubbele voegwoorden en dubbele voltooid deelwoorden (‘hedde gij da gezeed gehad?’) zijn andere morfo-syntactische verschijnselen. Verder rekenen we hiertoe bijvoeglijke naamwoorden die hun uitgang verliezen in de meervoudsvorm of vrouwelijke vorm (‘een klein kat’) en de vervoeging van voornaamwoorden en lidwoorden (‘munnen hond’ voor ‘mijn hond’, resp. ‘den boer’). De gecategoriseerde kenmerken werden vervolgens op basis van hun gebruiksfrequenties vergeleken.

Tot slot zijn in de interpretatie van de resultaten de beelden en talige uitingen van een beoordeling voorzien van wat men met de beelden wil zeggen en wat de teksten ons vertellen over de Brabantse identiteit.

#### 4. Resultaten

In het corpus bleek een aantal posts gekopieerd of gerecycled te zijn, zoals gebruikelijk is bij spectacles (zie par. 2). Nadat we die dubbelen verwijderd hadden, bleven 244 beelden-met-tekst over. De meest voorkomende thema’s in de beelden in ons corpus zijn illustraties bij:

*Veelvoorkomende thema’s in het corpus:*

- ‘uitdrukkingen en woordgrappen’ (18,03%),
- ‘eten, drinken, roken’ (12,71%, waarvan ‘roken & alcohol’ 6,97% en ‘eten en drinken’ 5,74%),
- ‘bekende plaatsen & gelegenheden’ (11,48%),
- ‘feest & carnaval’ (10,25%), en
- ‘bekende Brabanders’ (8,2%).

Deze vijf thema’s hebben samen betrekking op 54,93% van de beelden. De thema’s ‘bekende plaatsen & gelegenheden’, ‘feest & carnaval’ en ‘eten & drinken’ bevatten naar verhouding veel talige uitingen in het algemeen Nederlands, terwijl de thema’s ‘roken & alcohol’ en ‘uitdrukkingen en woordgrappen’ naar verhouding juist veel talige uitingen met dialectkenmerken bevatten; in het laatste geval is dat vanzelfsprekend omdat dialect onderwerp van de grap is.

Deze thema's sluiten aan bij de door Brabanders beleefde identiteit (zie par. 2). 'Bekende plaatsen & gelegenheden' laat verbondenheid met de ruimte zien, 'uitdrukkingen & woordgrappen', 'feest & carnaval' en 'bekende Brabanders' laten verbondenheid met de cultuur en de taal zien, en 'feest & carnaval' en 'roken & alcohol' hebben betrekking op sociale binding.

In tabel 1 hebben we de 244 teksten - onderverdeeld naar Be like-pagina - uitgesplitst in teksten mét en teksten zonder dialectkenmerken. Van de 244 talige uitingen in totaal zijn 44 uitingen in het Nederlands (18,03%), 198 uitingen bevatten dialectkenmerken (81,15%) en 2 uitingen zijn in het Engels (0,82%).

*Tabel 1: Verdeling van uitingen op Be like-pagina's: met of zonder dialectkenmerken*

Uitingen (n = 244)	Met dialectkenmerken	Geheel NL
Brabanders be like	38	13
Haarenaren be like	11	9
Bosschenaren be like	43	20
Tilburgers be like	106	2
<i>Totaal</i>	<i>198</i>	<i>44</i>

De grote meerderheid van de uitingen met Brabantse dialectkenmerken vonden we dus op de Facebookpagina *Tilburgers be like* (106). Daar vonden we dan ook de meeste beelden van 'roken & alcohol' en illustraties bij 'uitdrukkingen en woordgrappen', terwijl de thema's 'bekende plaatsen & gelegenheden', 'feest & carnaval' en 'eten & drinken' vooral op *Haarenaren be like* en *Bosschenaren be like* werden gevonden.

In totaal waren de 198 talige uitingen met Brabantse dialectkenmerken goed voor 774 verschillende dialectkenmerken. Het totale aantal woorden van alle 198 talige uitingen met dialectkenmerken is 1460. De verdeling en verhouding van de 774 dialectkenmerken is genoteerd in tabel 2.

*Tabel 2: Verdeling en verhouding dialectkenmerken*

Dialectkenmerken (n = 774)	Absoluut aantal	Percentage totaal (n = 774)
Lexicaal	271	35,01
Fonologisch-orthografisch	370	47,80
Morfo-fonologisch	48	6,20
Morfo-syntactisch	85	10,98
<i>Totaal</i>	<i>774</i>	<i>100%</i>

Van die 1460 woorden in de 198 uitingen met dialectkenmerken werden in totaal 271 woorden geassocieerd als lexicaal verschijnselen (18,56% van 1460).

- (a) *Pas op! Ge magt hier nie te hert raaie!* : 12 keer 'ge' en 19 keer 'gij' voor 'je' of 'jij',
- (b) *Gezellig mee ons Maris filmpke kéeen* : 15 keer 'mee', 'meej' in plaats van 'met',

- (c) *Ekkes lekker kwaitongen* : 10 keer ‘ekkes’ in plaats van ‘even(tjes)’.  
 (d) *Gao mee oe tèèd mee* : 9 keer ‘oe(w)’ in plaats van ‘jouw’, ‘jou’ of ‘je’.

Enkele lexicale verschijnselen, namelijk ‘verrekte koekwaus’ en ‘verrekte mongol’ komen waarschijnlijk uit een bekend videoprogramma. Deze woorden, die beide eenmaal werden opgetekend, staan bekend als scheldwoorden die veel gebruikt worden in de clips van New Kids uit Maaskantje. Voorbeelden van het gebruik van Brabantse lexicale kenmerken in een woordgrap die gebaseerd is op de andere betekenis die een woord in het dialect kan hebben, zijn ‘afgewerkt’ (klaar met werken), ‘aanrijden’ (vertrekken) en ‘onder voetbal zitten’ (zie verder Visser, 2014 voor de volledige data-analyse).

Naast lexicale verschijnselen, zijn de fonologisch-orthografische verschijnselen goed vertegenwoordigd in de 198 talige uitingen met dialectkenmerken.

- (e) *Nee jonguh, nie van België!* : 9 keer /-en/ vervangen door /-uh/,  
 (f) *Woar dient da ding eigk vur?* : 20 keer /ao/ en 68 keer /oa/ geschreven in plaats van /aa/,  
 (g) *Bet ie ak m aaij?* : 18 keer /e/ of /ee/ in plaats van /ei/ of /ij/.

Verder is er in de 198 talige uitingen sprake van 43 fonologische samentrekkingen, zoals ‘das’ of ‘da’s’ in plaats van ‘dat is’, ‘tis’ in plaats van ‘het is’ en ‘ak’ in plaats van ‘als ik’.

Vrije spellingsvormen komen, zoals verwacht (zie par. 2), regelmatig voor, bijvoorbeeld ‘quekske’, ‘quukske’ naast ‘kuukske’ (koekje), ‘shuurt’ en ‘sjoert’ (kijk) en ‘hert’ en ‘herd’ (hard). De spellingswijze van ‘kuukske’ met ‘qu’ is (zeker in Tilburg) niet onbekend, want in abc’tjes voor het dialect (“de A is van Aajke...” enz.) is de letter Q vertegenwoordigd door het quukske.

Morfo-fonologische verschijnselen komen als dialectkenmerken minder vaak voor dan de lexicale en fonologisch-orthografische verschijnselen, namelijk 48 keer. In de 198 talige uitingen met dialectkenmerken komt 22 keer het diminutiefsuffix *-ke(s)* voor (bafke, bloempkes, bollekes, boske, engelke, filmpke, fiske, kroske, kwartiereke, menneke, pilske, sjefke, snuupkes, uurke, vloeikes, vrouwke, zonneke) en 11 keer het diminutiefsuffix *-ske(s)* (afdakske, bekske, blokske, clubske, huispakske, jungske, kuukske, quekske, quukske, stukske, weekske).

- (h) *Lekker pilske vatten!*  
 (i) *Vruuger! Toen we de bollekes nog bei d’n baaker hoalde in plots van d’n aantillen*

In twee gevallen vonden we een diminutiefsuffix dat afwijkt van de regels van de traditionele dialectgrammatica: ‘clubske’, ‘Royske’. Van oorsprong komt het suffix *-ske* alleen voor bij woorden die eindigen op velare consonanten, /ng/, /g/ en /k/. We zouden daarom ‘clubke’, ‘Royke’ verwachten.

(j) *De velden bij ons clubske*

(k) *Ekkes een huispakske halen bij ons Royske!*

Een ander morfo-fonologisch verschijnsel zijn de bijzondere meervoudsvormen van de substantieven. Er is 3 keer sprake van een afwijkende meervoudsvorm: ‘eier’ (eieren), ‘meens’ (mensen), ‘goaluh’ (goals).

Bij de werkwoorden wordt 6 keer een extra -t geplakt aan een imperatief: ‘komt’, ‘naait’, ‘kijkt’. Twee keer is er een extra -t opgemerkt bij een finiet werkwoord in de tweede persoon enkelvoud dat normaal onregelmatig vervoegd wordt (ge magt, ge meugt). Een keer ontbreekt juist de -t bij een finiet werkwoord in de tweede persoon enkelvoud: ‘vèn’ in plaats van ‘vindt’. Vier keer ontbreekt de -t bij een finiet werkwoord in de derde persoon enkelvoud: ‘hee’ in plaats van ‘heeft’ en ‘doe’ in plaats van ‘doet’.

De morfo-syntactische verschijnselen komen ook minder vaak voor dan de lexicale en fonologisch-orthografische verschijnselen, namelijk 85 keer. Werkwoordsvormen met enclise in de inversie van tweede persoon enkelvoud kwamen 17 keer voor: ‘bende’ (ben je), ‘hedde’ (heb je), ‘kiekte’ (kijk je), ‘kunde’ (kun je), ‘mende/minde’ (meen je), ‘moete/motte’ (moet je), ‘vuulde’ (voel je), ‘witte’ (weet je), ‘woarde’ (was je), ‘zedde’ (zei je). Ook is er sprake van één enclise van het voornaamwoord in de derde persoon enkelvoud: ‘bettie’ (bijt ‘ie). Deze werkwoordsvormen met enclise én het dubbel subject in de tweede persoon enkelvoud kwamen relatief vaak voor in de talige uitingen met dialectkenmerken, namelijk 19 keer: ‘bende gij’ bijvoorbeeld.

Voorts was er in de talige uitingen twee keer sprake van dubbele negatie (oit noit nie, nôot nie) en twee keer van een dubbel voltooid deelwoord. Dubbele voegwoorden, met ‘dat’ als expletieve complementeerder, kwamen in onze data niet voor.

(l) *Van wie bende gij d’r ene?*

(m) *Leute gij! Ánders leerde ’t nôot nie*

(n) *hedde gij deh gezeet gehad?*

Laatstgenoemd zinnetje kreeg bekendheid in de clips van de cursus Brabants uit het televisieprogramma Draadstaal (ook op YouTube terug te vinden). Adjectieven die hun uitgang verliezen in de meervoudsvorm zijn ‘rooi’ voor ‘rode’ (rooi rizla vloeikes), ‘klèèn’ voor ‘kleine’ (klèèn mannen).

Een ander morfo-syntactisch verschijnsel is de verbuiging van lidwoorden en bezittelijke voornaamwoorden, zoals het onbepaald lidwoord met uitgang ‘unne’ voor mannelijke substantieven. Dit komt 5 keer voor: ‘unne appetjoek’, ‘unne box’, ‘unne dik wèf’, ‘unne Tilbörger’, ‘unne tatta’. ‘Unne’ is het mannelijk onbepaald lidwoord en ‘un’ het vrouwelijk of onzijdig onbepaald lidwoord. Bij ‘unne dik wèf’ is er dus sprake van ongrammaticaal gebruik, dit zou volgens de dialectgrammatica ‘un dik wèf’ moeten zijn. ‘Inne’ komt twee keer zelfstandig voor met de betekenis ‘eentje’. 15 keer verschijnt het bepaald lidwoord ‘d’n/den’ in plaats van ‘de’, maar ook dat gebeurt niet altijd volgens het patroon: ‘d’n krant’ is volgens de traditionele grammaticaregels

fout omdat het zelfstandig naamwoord vrouwelijk is, ‘d’n aantillen’ ook omdat ‘Antillen’ meervoud is. Dat zien we ook bij het bezittelijk voornaamwoord met verbuiging: ‘menne schoonma’, ‘munne mens’, ‘munne sjaal’, ‘munne stembiljet’, ‘mèn’n zéék’.

Stembiljet’ is onzijdig en ‘schoonma’ is vrouwelijk, dus hier is opnieuw twee keer sprake van afwijkend dialectgebruik. Hetzelfde geldt voor het voornaamwoord ‘ginne’: ‘ginne prei’, ‘ginne kandiekrush’, ‘ginne kwats proat’, ‘ginne brug’, ‘ginne koogels’, ‘ginne pijp tabak’. ‘Koogels’ is meervoud en ‘brug’ en ‘prei’ zijn vrouwelijk, waardoor er wederom sprake is van ongrammaticale toepassing van de markering van mannelijk woordgeslacht. Tot slot vinden we bij andere voornaamwoorden, ‘dezen bal’, ‘jouwen kop’, ‘zöhne magere spriet’, ‘zunne keel’, ‘wennun aorige’, ‘dur schoen’, ‘dieje renovatie’, ‘dieje meens’, ‘wanne gek’, ‘wannu boer’, nog een voorbeeld: ‘keel’ is vrouwelijk, maar het voornaamwoord ‘zunne’ markeert weer mannelijk woordgeslacht.

Deze resultaten laten zien dat er veel dialectkenmerken te vinden zijn in de teksten. Het gaat daarbij vooral om kenmerken uit de woordenschat en de spelling, ofwel om dialectuitspraak weer te geven (ao of oa voor aa) ofwel in creatieve afwijkingen (q voor k), maar morfologische en syntactische kenmerken komen ook voor. Daarbij is nog opvallend dat morfologie en syntaxis vaak afwijken van de traditionele dialectgrammatica. De onderwerpen die verbeeld worden in tekeningen of foto’s zijn in meerderheid te scharen onder vijf thema’s, die schijnbaar bij uitstek geschikt zijn om te appelleren aan de Brabantse regionale identiteit.

## 5. Conclusie

De onderzoeksvraag die in dit onderzoek gesteld werd, was: Welke effecten hebben sociale media als elementen van globalisering op de uiting van regionale of lokale taal en de (re)constructie van een regionaal of lokaal imago? In dit specifieke geval werd de onderzoeksomgeving van sociale media gevormd door vier Facebook-pagina’s. Het woord- en beeldmateriaal van deze *Be like*-pagina’s laat zien dat Facebook als grootschalig, mondiaal podium bij uitstek geschikt kan zijn om kleinschalige regionale of lokale cultuur, identiteit en taal uit te venten. Dit is een mooi voorbeeld van een resultaat van glocalisering.

Voor deze studie werd een corpus aangelegd van 266 beelden met talige uitingen die over Brabant en Brabanders gaan. De visuele kenmerken en de linguïstische kenmerken werden gecategoriseerd en geanalyseerd. De visuele kenmerken hadden voornamelijk betrekking op de thema’s ‘uitdrukkingen en woordgrappen’, ‘eten, drinken, roken’, ‘bekende plaatsen & gelegenheden’, ‘feest & carnaval’ en ‘bekende Brabanders’. Door middel van deze linguïstische en visuele kenmerken wordt er een gezamenlijk gevoelde identiteit gecreëerd. De bezoekers van de Facebookpagina’s herkennen zichzelf in het neergezette stereotype en dat gaat gepaard met zelfspot.

In de 198 talige uitingen met dialectkenmerken werden 271 lexicale verschijnselen gevonden. Er werden 370 fonologisch-orthografische verschijnselen gevonden, die vooral betrekking hadden op klankvariatie van vocalen en diftongen, samentrekkingen en deletie van -t of -n. Verder werden er 48 morfo-fonologische verschijnselen en 85 morfo-syntactische verschijnselen gevonden.

We spreken hier van uitingen met dialectkenmerken en niet simpelweg van uitingen in het dialect, omdat het dialectgebruik in Noord-Brabant de laatste decennia sterk verandert. Door veranderingen in onze samenleving (globalisering) zijn dialecten steeds meer op elkaar en het Standaardnederlands gaan lijken; dit wordt dialectnivellering genoemd. Daarnaast is echter de belangstelling voor de dialecten en streektaal juist gegroeid door de globalisering omdat er behoefte is aan een eigen identiteit. De Brabantse, regionale identiteit benaderen we hier als de identificatie die de inwoners hebben met Brabant. Deze bestaat uit de identiteit waarvan mensen vinden dat die bij hen hoort, en uit hoe zij denken dat anderen tegen hen aan kijken. Het is een ideologische constructie, een denkbeeld.

De taalsituatie bij jongere generaties in Noord-Brabant vormt momenteel een continuüm van tussenvormen. Vaak hanteert men een mengtaal van dialect, regiolect en algemene spreektaal. Door middel van het toevoegen van dialectkenmerken aan hun taal creëert men een gemeenschappelijk gevoel. Bepaalde taalkundige kenmerken worden indexicaal voor een sociale categorie of groep als deze kenmerken worden herkend en gecategoriseerd voor deze sociale groep: bijvoorbeeld de zachte 'g' of het woord 'houdoe' voor Brabanders. De al dan niet bewuste keuze voor deze taalvormen heeft dan niet alleen een letterlijke betekenis: 'houdoe' betekent 'dag', maar ook een sociale betekenis: 'houdoe' is Brabants (cf. Agha, 2003, Silverstein, 2003; in par. 2).

Zulke taalvormen en taalkenmerken kunnen fungeren als sjibbolet. Een sjibbolet is een taalkenmerk dat aangeeft uit welke bepaalde groep de spreker of schrijver afkomstig is. Die taalkenmerken zijn opvallend, worden herkend en worden vaak op de voorgrond geplaatst. In het Brabants dialect of regiolect zijn dit bijvoorbeeld woorden, woordcombinaties en klanken als 'houdoe', 'hedde gij' en de /aa/ als /ao/ of /oa/ schrijven. Het gaat niet per se om taalgebruik in interactie, maar eerder om de perceptie van taal en de attitude of meningsvorming die daaruit voortkomt: ideologie dus. Linguïstische kenmerken kunnen op deze manier onderdeel worden van sociale waarden. Een sjibbolet kan zelfs volgens traditioneel dialectgebruik 'fout' zijn (hyperdialect, zie hieronder), maar het is dan wel extra herkenbaar. Een verzameling coherente sjibbolets vormt het repertoire van regionale identiteiten in Brabant. Dialectkenmerken worden zoals gezegd in sommige gevallen ongrammaticaal gebruikt, als men althans de regels van traditionele dialecten volgt: zo wordt het suffix *-ske* gebruikt bij substantieven die eigenlijk *-ke* vragen (clubske, Royske, diminutief van de roepnaam Roy, hier voor tv-personality Roy Donders) en wordt markering van het mannelijk woordgeslacht bij lidwoorden, voornaamwoorden en adjectieven gebruikt bij substantieven die niet mannelijk zijn (unne dik wêf, menne schoonma). Zulke kenmerken komen vaak voor bij sprekers die het dialect niet als moedertaal beheersen, maar incompleet verworven hebben. In taalgebruik van jongeren vinden we



vaker een mannelijke verbuiging voor een vrouwelijk woord: ‘den boerderij’, of ‘’n hillen ààwen oma’ in plaats van ‘de boerderij’ en ‘’n heel ààw oma’ (Swanenberg, 2014). Deze afwijkende kenmerken zijn dan wel grammaticaal onjuist, maar des te meer opvallend Brabants, wat voor deze Facebookpagina’s juist toepasselijk en belangrijk is. ‘Clubske’ begint al een geaccepteerde nevenvorm van ‘clubke’ te worden, waar ‘Royske’ een meer incidenteel karakter lijkt te hebben. De kenmerken zijn enerzijds symptomatisch voor onvolledige dialectbeheersing in het proces van dialectnivellering, maar zijn anderzijds sterk indexicaal voor de Brabantse identiteit.

Dit zijn voorbeelden van hyperdialect, overdreven dialect. Het diminutiefsuffix en vormen als ‘unne’ en ‘den’ worden als typisch Brabants dialectkenmerk gezien, als sjibbolet herkend en daarom hypercorrect gebruikt. Zo worden hyperdialect en ook bijzondere spellingswijzen (‘quekske’ voor ‘koekje’) gebruikt om een overdreven, stereotiepe Brabantse identiteit neer te zetten.

Het imago dat wordt neergezet in deze vier *Be like*-pagina’s op Facebook is ten eerste Bourgondisch: Brabanders houden van goed eten en drinken, kennen eigen streekgerechten (chocoladebollen, worstenbroodjes), en in de overdrijving van stereotypering eten, drinken en roken Brabanders vooral veel, niet per se goed. Op de tweede plaats wordt in Brabant op geheel eigen wijze carnaval gevierd, is de kermis nog heel populair, en in de overdrijving van stereotypering vieren Brabanders heel vaak feest. Op de derde plaats hoort het dialect bij dat imago; het Brabants wordt als duidelijk anders dan het algemeen Nederlands ervaren. Het dialect wordt zodoende ingezet voor humoristische doeleinden en in de overdrijving van de stereotypering worden dialectkenmerken overdreven vaak gebruikt (hyperdialect). Dialect maakt deel uit van het stereotype, dialect fungeert als embleem. Een embleem is zowel indexicaal als iconisch, en zo wordt dialect gebruikt als stereotypering. Op deze wijze wordt Facebook ingezet voor uitingen van regionale of lokale taal en de (re)constructie van een regionaal of lokaal imago.

## Referenties

- Agha, A. (2003). The Social Life of Cultural Value. *Language and Communication* 23 (3/4), 231-273.
- Androutsopoulos, J. (2010). Localizing the Global on the Participatory Web. In N. Coupland (ed.) *The Handbook of Language and Globalization* (pp. 201-231). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Cornips, L., Rooij, V. de, & Stengs, I. (2012). Carnavalesk taalgebruik en de constructie van lokale identiteiten. Een pleidooi voor taalcultuur als onderzoeksveld. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 1, 15-40.
- Doorn, van, B. (2014). Be Like nieuwste hype op Facebook: 'Brabanders Be Like... Dè Minde Nie!'. *Omroep Brabant*, 28 januari 2014, geraadpleegd op 23 mei 2014, op <http://www.omroepbrabant.nl/?news/205901592/Be+Like+nieuwste+hype+op+Fac ebook+Brabanders+Be+Like...+D%C3%A8+Minde+Nie!.aspx>.

- Nortier, J. (te verschijnen). Characterizing Urban Youth Speech Styles in Utrecht and on the Internet. *Journal of Language Contact*.
- Paasi, A. (2009). The resurgence of the 'Region' and 'Regional Identity': theoretical perspectives and empirical observations on regional dynamics in Europe. *Review of International Studies* 35 (Supplement S1), 121-146.
- Roks, S. (2014). De bedenker van Tattas be like is blij met de zelfspot van Nederland. *Vice*, 6 januari 2014, geraadpleegd op 6 mei 2014, op <http://www.vice.com/nl/read/de-bedenker-van-tattas-be-like-is-blij-met-de-zelfspot-van-nederland>.
- Shaw, P. (2008). Spelling, accent and identity in computer-mediated communication. *English Today* 24, 42-49.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication* 23, 193-229.
- Swanenberg, J. (2014). Het nieuwste Brabants. Taalgebruik van jonge en nieuwe Brabanders. In W. van der Donk (ed.) *Het nieuwste Brabant* (pp. 425-444). Eindhoven: Lecturis.
- Swanenberg, J. & Hout, R. van (2013). Recent developments in the mid southern dialects. In F. Hinskens, F. & J. Taeldeman (eds.) *Language and Space: Dutch. An International Handbook of Linguistic Variation* (pp. 319-335). Berlijn: De Gruyter.
- Swanenberg, J. & Meulepas, J. (2011). Het nieuwe Brabants: Een onderzoek naar diversiteit in taal en cultuur onder jongeren in Noordoost-Brabant. *Taal en Tongval* 63 (2), 303-328.
- Taeldeman, J. (2008). Zich stabiliserende grammaticale kenmerken in Vlaamse tussentaal. *Taal en Tongval* 60 (1), 26-50.
- Vandekerckhove, R. (2009). wb! cva? wist mjon? De chattaal van Vlaamse tieners tussen 'lokaal' en 'mondiaal'. In V. De Tier, J. Swanenberg & T. van de Wijngaard (eds.), *Moi, adieë en salut. Groeten in Nederland en Vlaanderen* (pp. 33-44). Groesbeek: Stichting Nederlandse Dialecten.
- Verkaar, E., Cox, S., du Long, K., Smulders, M., Vos, D., & Bosch, A. (2006). *Buitengewoon Brabants. Over binding en identiteit*. Tilburg: PON.
- Visser, P. (2014). *Regionale identiteit in Noord-Brabant verbeeld en verwoord op Facebook*. Master thesis Universiteit Utrecht.
- Wang, X., Spotti, M., Juffermans K., Cornips, L., Kroon, S., & Blommaert, J. (2014). Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility. *Applied Linguistics Review* 5 (1), 23-44.