

3. *NOU* als *discourse marker* in het taalgebruik van kleuters

Harrie Mazeland¹

1 Inleiding

In dit artikel verken ik de manier waarop kleuters het woordje *NOU* aan het begin van een beurt gebruiken. In het fragment hieronder is daar een voorbeeld van te zien:

- (1) Bouwhoek. Erik (4;1 jaar), Mart (4;3 jaar) en Eline (4;3 jaar) spelen met zijn drieën in de bouwhoek (met verschillende soorten houten blokken, speelgoedautootjes en treinen e.d.)
1. Erik: NEE::h jullie moeten je ogen heel har(d) dicht- •h en ik zeg
 2. hoe laat je open [(mag.)
 3. Mart: → [nou:h (0.8) dat doe ik niet.

Met *NOU* lijkt Mart meteen al aan het begin van zijn beurt een aanwijzing te geven over hoe de handeling die hij in die beurt gaat doen, zich verhoudt tot die in de vorige beurt. Erik heeft daarin een spelregel gedicteerd (r. 1-2: “jullie moeten ... en ik zeg ...”) en die wijst Mart af in de beurt die hij met *NOU* begint (“nou:h ... dat doe ik niet,” r. 3). *NOU* fungeert hier als een waarschuwing dat Mart op een niet-onproblematische wijze zal gaan reageren op Eriks verordening. In de volgende paragraaf zal ik deze gebruikswijze in navolging van Pander Maat, Driessen en Van Mierlo e.a. (1986) *divergent NOU* noemen.

De kleuter gebruikt *NOU* als een *discourse marker*: woordjes en korte uitdrukkingen waarmee een spreker aangeeft hoe zijn beurt in de lopende interactie (de *discourse*) past. De set van woordjes en korte uitdrukkingen die in het spoor van met name Schiffrin (1987) tot de klasse van *discourse markers* gerekend worden, is nogal heterogeen.² Schiffrin rekent daar niet alleen beurt-initiële partikels toe zoals *nou*, *hee*, *kijk* of *trouwens* en beurt-finale partikels (*tags*) zoals *hè*, *hoor*, *toch* of *ofzo*, maar ook *response tokens* zoals *ja*, *nee*, *oh*, *goh!*, *ah*, *ach* of *precies!*, *discourse-structurerende* partikels zoals *goed*, *okay*, *prima* of *zo*, en zelfs ook nog connectieven zoals *en*, *want*, *maar*, *omdat*, *dus* en *dan*.³ Met uitzondering van de laatste groep worden deze uitdrukkingen in de descriptieve grammatica tot de

woordsoort van de *tussenwerpsels (interjecties)* gerekend, omdat ze geen deel uitmaken van de zinsstructuur. Vanuit een meer taalgebruiksgeoriënteerde invalshoek zou *interactiewoorden* ook wel een geschikte term zijn, omdat dit soort woordjes deel uitmaakt van de structuur van de interactie die gespreksdeelnemers in opeenvolgende beurten tot stand brengen.⁴

Taalverwerving is meer dan het leren van woorden en grammatica. Kinderen leren taal als een centrale component in de interactionele uitvoering van communicatieve activiteiten. Daarvoor moeten ze onder andere leren hoe met taaluitingen in opeenvolgende beurten (beurtwisseling) samenhangende reeksen van communicatieve handelingen uitgevoerd kunnen worden (sequenties), zoals vraag en antwoord of verzoek en de behandeling daarvan (vgl. Mc Tear, 1985). Zulke communicatiegerelateerde aspecten van taalverwerving worden tot de *pragmatische (gebruiksgeoriënteerde) taalvaardigheden* gerekend (vgl. Berenst, 1998). Binnen de conversatieanalytische onderzoekstraditie – die zich met name richt op de wijze waarop gespreksdeelnemers taal gebruiken als een verzameling van praktijken om communicatieve projecten interactioneel te organiseren – maakt met name het werk van Wootton (1997, 2005, 2006, 2007) aannemelijk dat taalverwervingsprocessen van jonge kinderen vaak alleen adequaat geanalyseerd kunnen worden door de directe interactionele context van hun uitingen te bestuderen.

In de vormgeving van hun uitingen blijken kinderen al heel jong (vanaf 2 jaar) aan te geven hoe ze de interactionele voorgeschiedenis begrijpen. Ze leren de selectie van het soort formuleringen dat ze gebruiken om een bepaalde communicatieve handeling uit te voeren steeds gedifferentieerder daarop af te stemmen. Wanneer een kind bijvoorbeeld een directief de ene keer als een imperatiefzin formuleert (zoals in “help nou 's mee!”, zie fragment 10 in paragraaf 5) en de andere keer als een vraagzin (“zullen we hele speellokaal in blokken maken,” zie fragment 6 in paragraaf 4), dan zou dat volgens Wootton niet toevallig zijn en ook niet goed verklaard kunnen worden door te wijzen op algemenere beleefdheidsprincipes of op situatieoverstijgende kennisschema's of *scripts*. Meestal kan met een gedetailleerde, situatiespecifieke analyse plausibel gemaakt worden *dat* en *hoe* een kind in de keuze van een bepaald type formulering aangeeft hoe het de interactionele voorgeschiedenis begrijpt

en welke aannames en verwachtingen het daarop redelijker- en begrijpelijkerwijs baseert. In dit onderzoek probeer ik zo'n context-georiënteerde, sequentiële analyse van het gebruik van NOU als *discourse marker* uit te voeren.

Net zoals kinderen leren hoe ze zinnen met een bepaalde syntactische structuur kunnen maken, leren ze ook hoe ze *discourse markers* kunnen gebruiken voor de vormgeving van interacties. De logica van interacties verschilt echter van die van zinnen. Er is geen *formele grammatica van discourse* (Levinson, 1983, p. 286-294, 2006, p. 45-51,). De handelingssequenties waarin interacties georganiseerd worden zijn niet regelgestuurd, maar komen tot stand op basis van verwachtingen en sociale restricties waarover gespreksdeelnemers permanent *on line* onderhandelen (vgl. Schegloff 2007). *Discourse markers* zijn eigenlijk gespecialiseerd gereedschap voor het interactioneel managen van dit soort contextafhankelijke sequentiële verwachtingen. Talen verschillen overigens wat betreft de vorm die dat gereedschap heeft. Niet alleen ten aanzien van de spreiding van *markers* over functies⁵, maar ook ten aanzien van de dimensie waarin discourse-relaties gemarkeerd worden (verbanden die wij in het Nederlands lexicaal met een partikel markeren, lijken in het Engels bijvoorbeeld vaker prosodisch gesignaleerd te worden).

Wanneer kinderen *discourse markers* beginnen te gebruiken, gaat het aanvankelijk om een beperkte set die voor een klein aantal functies in een beperkt en tamelijk ongedifferentieerd toepassingsdomein wordt ingezet (Fox Tree, 2010, p. 273). Ik zal dat wat concreter maken met een bespreking van Sprott (1992). Hij onderzocht de (eerste taal-)verwerving van *discourse markers* in het Engels aan de hand van het gebruik van *discourse markers* in een grote collectie korte disputen. Kinderen van rond de 3 jaar oud markeren eerst vooral lokale verbanden op beurtwisselings-niveau, bijvoorbeeld door een beurt met *but* te beginnen zonder dat er voor een externe beschouwer een duidelijk inhoudelijk of pragmatisch contrast met de vorige beurt te onderkennen is. De kleuters zouden daarmee primair een oriëntatie laten zien op het gaande willen houden van de interactie. In een volgende ontwikkelingsfase gaan ze lokale verbanden op handelingsniveau markeren (bijvoorbeeld door een beurt waarin een oppositionele, competitieve zet wordt gedaan te beginnen met *well*). Nog later – tussen 6 en 9 jaar – markeren kinderen ook verbanden op inhouds-niveau, aanvan-

kelijk lokaal (bijvoorbeeld door met *because* een reden te geven voor een voorafgaande stellingname) en geleidelijk aan ook op een meer globaal discourse-organisatorisch niveau (bijvoorbeeld door wat een pakketje van redenen kan gaan worden met *because* aan een voorafgaande eis te koppelen).⁶ In de loop van deze ontwikkeling gaan kinderen *discourse markers* ook steeds domeinspecifieker gebruiken. Waar *well* en *but* bijvoorbeeld aanvankelijk allebei bijna uitsluitend worden ingezet op beurtuitwisselingsniveau, specialiseert *well* zich in de richting van een markeerder van opposities en gedisprefereerde voortzettingen op het beurtuitwisselingsniveau en het handelingsniveau, terwijl *but* steeds meer gebruikt gaat worden om naast relaties op handelingsniveau ook lokale en globale contrastrelaties op inhoudsniveau aan te geven (Sprott, 1992, p. 432-435).

De voornaamste ontwikkelingslijnen die Sprott schetst zijn dus van lokaal naar globaal discourse-organisatorisch, en van primair gespreksorganisatorisch naar de markering van ook steeds meer gedifferentieerde verbanden op handelings- en inhoudsniveau.⁷ Naarmate kinderen leren om communicatieve handelingsprojecten steeds preciezer en gedifferentieerder interactioneel te organiseren in trajecten die ook steeds meer beurten kunnen omvatten, lijken ze ook meer, gedifferentieerder en preciezer *discourse markers* te gaan gebruiken. Het omgekeerde geldt waarschijnlijk ook: naarmate kinderen steeds gedifferentieerder en preciezer *discourse markers* leren gebruiken, zijn ze ook steeds beter in staat als competente leden van de cultuur communicatief adequaat en passend in gespreksinteracties te opereren.

In paragraaf 2 zal ik eerst samenvatten hoe volwassenen NOU als *discourse marker* gebruiken. In paragraaf 3 karakteriseer ik mijn data en na een overzicht van de distributie van de verschillende gebruikswijzes illustreer ik daar ook hoe kleuters alleenstaand NOU als *response token* gebruiken. Paragraaf 4 vormt de kern van het verhaal met eerst een analyse van de sequentiële omgevingen waarin de kleuters NOU als *discourse marker* gebruiken en daarna een aanzet tot beschrijving van de manier waarop ze het leren gebruiken. In paragraaf 5 ga ik kort in op het gebruik van NOU als bijwoord.

2 NOU als discourse marker in alledaagse gesprekken van volwassenen

Naast algemene problemen die sprekers bijna elke keer weer aan het begin van een nieuwe beurt moeten managen – zoals laten zien hoe de vorige beurt begrepen is of aangeven dat daarmee problemen zijn – zijn er ook contextspecifieke problemen die aan het begin van een beurt opgelost moeten worden. Het gaat daarbij met name om het *aansluitprobleem* en het *projectieprobleem*. Bij het *aansluitprobleem* gaat het om het leggen van een verband met de vorige beurt. Het *projectieprobleem* betreft het vooruitwijzend aangeven van zowel *hoe* de nieuwe beurt geconstrueerd zal gaan worden als *wat* daarin gedaan zal worden (vgl. Schegloff, 1996).

Het gebruik van NOU aan het begin van een beurt heeft te maken met zulke contextspecifieke taken. Dat was ook al het uitgangspunt van een vroeg *C.A.-informed* onderzoek naar NOU door Pander Maat e.a. (1986). Ondanks dat de conversatieanalyse intussen veel verder is in de beschrijving van de methoden die gespreksdeelnemers gebruiken om communicatieve projecten sequentieel te organiseren,⁸ staat de essentie van hun resultaten nog steeds als een huis (vgl. Mazeland, 2011). Afhankelijk van de context – in een reactie op een sequentieel initiatieve uiting zoals een vraag of een verzoek, of aan het begin van een volgende fase in een globaler handelingsverloop – en afhankelijk van de prosodische realiseringsvorm, onderscheiden Pander Maat e.a. (1986) verschillende gebruikswijzes van NOU. De twee belangrijkste zijn:

- *Divergent NOU*: dit NOU projecteert een vervolg dat niet strookt met een contextueel bepaalde voortzettingsverwachting. Het divergente NOU heeft een stijgend toonhoogteverloop, eventueel met een bepaalde mate van rekking die lijkt te corresponderen met de mate van ongewenstheid van de zo begonnen voortzetting.
- *Besluitend NOU*: dit NOU projecteert een vervolg waarin een volgende stap in het handelingsverloop gemaakt gaat worden. Impliciet claimt de spreker daarmee ook dat de voorafgaande interactie voldoende grondslag is om zo'n stap te kunnen maken. Die volgende stap kan bijvoorbeeld een conclusie zijn (een verband op handelingsniveau), maar ook het begin van de afsluiting van een groter project (een verband op discourse-organisatorisch niveau).

Het toonverloop van het besluitend NOU is meestal dalend en de duur is kort.

Het *divergente NOU* kondigt een *minder gewenste* reactie aan (Pander Maat e.a., 1986, p. 184-187). Die analyse is in lijn met die van Pomerantz (1984) voor het gebruik van Engels *well* als een markering van een niet-geprefereerd tweede paardeel.⁹ In fragment 1 is Marts weigering om Eriks instructie op te volgen een voorbeeld van zo'n niet-geprefereerd tweede paardeel en het beurt-initiële NOU projecteert zo'n vervolg en waarschuwt daarvoor (zie ook Mazeland, 2003, p. 111, 2004, p. 109-112). Maar NOU wordt ook gebruikt aan het begin van beurten met een geprefereerde voortzetting. De spreker lijkt er dan vooral een waarschuwing mee te geven dat de voortzetting gecompliceerder of problematischer is dan wordt geïmpliceerd in de beurt waarop gereageerd wordt.¹⁰ Voor het Engels constateren Schegloff & Lerner (2009) iets vergelijkbaars voor het gebruik van *well* als beurt-initiële operator in reacties op vraagwoord-vragen. Ze typeren het gebruik van *well* in deze context als een *alert* waarmee de spreker de recipiënt waarschuwt voor de *non-straightforwardness* van het vervolg, onafhankelijk van de vraag of dat nu wel of niet een geprefereerde voortzetting zal worden. In termen van de noties die ik gebruik heb bij de samenvatting van Sprotts onderzoek naar de ontwikkeling van het gebruik van *discourse markers* bij kinderen, geeft het *divergente NOU* dus een lokaal verband aan op handelingsniveau.

Het *besluitende NOU* wil ik liever het *volgende-stap NOU* noemen, niet alleen omdat deze gebruikswijze vooral een discourse-structurende en discourse-organiserende functie heeft, maar ook omdat dit NOU meestal niet het einde van een segment in een meer omvattend handelingsverloop signaleert, maar juist het begin van een volgende stap in een globaler handelingsverloop (vgl. Mazeland, 2011). Fragment 2 bevat daarvan een tweetal voorbeelden. Het komt uit een telefoongesprek tussen een voetbaltrainer (Henk) en een bestuurslid van de club. Henk levert een uitgebreid verslag van de evaluatiesessie die hij de avond ervoor met zijn elftal heeft gehad:

NOU als discourse marker in het taalgebruik van kleuters

(2) Telefoongesprek volwassenen

1. Henk: maar dat- dat zit 'r misschien nog niet in.
2. daar zijn ze wat-, (°misschien°) te jong voor.
3. → •hHHh nou: e:::h de:h- de trAining. 'n pAar keer.
4. d- dat was wat slAp. en en e:h en feit dat e::h
5. iemand m- de hand bov'n 't hoofd gehoud'n werd.
6. dat werd dan Wilfred vaak (.) toch wel meebedoe:ld,
7. → •hH nou dat e:h is toch redelijk goed uitgesprok'n

In regel 3 noemt Henk het volgende punt van zijn verslag, de training, en die aankondiging wordt voorafgegaan door NOU. Na over twee klachten van spelers over de training verslag gedaan te hebben, begint hij in regel 7 met een evaluatie daarvan en ook die overgang wordt begonnen met NOU. Binnen het grotere verband van het verslag gebruikt de spreker NOU dus eerst om een overgang naar een volgend punt te markeren en binnen dat punt gebruikt het hij partikel vervolgens om een verschuiving op handelingsniveau – van informerend naar evaluerend – te signaleren. Het niveau en het soort discourse-organiserende transitie dat met het volgende-stap NOU gemarkeerd wordt, kan dus contextueel variëren. In plaats van een temporeel-deiktische betekenis, lokaliseert het volgende-stap NOU een discourse-organisatorisch specificerbare positie in het verloop van de interactie (vgl. o.a. Aijmer, 1988; Imo, 2010; Schiffrin, 1990). Merk bovendien op dat dit NOU niet aan het begin van een beurt hoeft voor te komen. In meereenhedenbeurten waarin de spreker een groter project implementeert – zoals het vertellen van een verhaal, een verslag of een betoog – kan het aan het begin van een volgende beurtopbouw eenheid komen. In beide beurtconstructionele omgevingen is het syntactisch gezien niet geïntegreerd in de zin die erop volgt.

In termen van de noties waarmee ik in paragraaf 1 Sprotts onderzoek heb samengevat, geeft het volgende-stap NOU eerder een globaal verband aan op het niveau van de discourse-organisatie.

Voor beide gebruikswijzes van NOU als *discourse marker* – het divergente NOU en het volgende-stap NOU – geldt dat de temporeel-verwijzende betekenis van het temporele bijwoord NOU nog maar net in zicht is (zie paragraaf 5). Als *discourse marker* heeft het partikel een veel abstractere en sterk procedurele betekenis en wordt het gebruikt in een beperkt aantal 'gespecialiseerde' gespreksorganisatorisch- en sequentieel-

specificeerbare omgevingen (vgl. Hopper & Traugott, 1993, p. 87-93; Traugott & Dasher, 2005, p. 174-188).

3 Een eerste verkenning van het gebruik van NOU als *discourse marker* in het taalgebruik van kleuters

3.1 Data

Het gaat om een beperkt verkennend onderzoek. Ik heb twee datasets van getranscribeerde video-opnames van kleuterinteracties gebruikt. Allereerst een klein deel van de data die Marjolein Deunk voor haar promotieonderzoek heeft verzameld (vgl. Deunk, 2009). Deunk heeft voor een longitudinaal onderzoek anderhalf jaar lang in peuterspeelzaalgroepen opnames gemaakt. Deze opnames zijn beschreven voor wat betreft het interactioneel verloop en geselecteerde fragmenten werden getranscribeerd. Meestal ging het daarbij om interacties tussen een peuter en een leidster. Voor mijn onderzoek heb ik weer een klein deel van die transcripties op het gebruik van NOU gescand, en wel voor drie opnames van elk 2,5 uur van met name kleuters tussen de 2;11 en 3;9 jaar oud (merendeel tussen 3;6 en 3;9). Voor zover dat op basis van deze eerste provisorische en absoluut niet uitputtende inventarisatie geconcludeerd mag worden, werd NOU door deze peuters nog niet vaak als *discourse marker* gebruikt (zie tabel 1 in paragraaf 3.2).

Daarnaast heb ik 50 minuten onderzocht van de interactie tussen drie kleuters tussen de 4;1 en 4;3 jaar oud in een kleuterschoolsetting (vgl. Berenst & Mazeland, 2000). De drie kinderen spelen in een hoek van een verder leeg lokaal met een grote stapel houten blokken (de bouwhoek). De interactie was meestal tussen de kinderen onderling; de juf kwam af en toe even kijken. Het taalgebruik in deze opname was ruw getranscribeerd en waar me dat zinnig leek heb ik nogmaals een transcriptieronde gedaan. In deze setting trof ik NOU veel vaker aan als *discourse marker* (vgl. tabel 1).

Het is verleidelijk om dit verschil toe te schrijven aan de taalvaardigheidsontwikkeling, bijvoorbeeld: 'in de periode van 3;6 tot 4;3 jaar gaan kleuters NOU steeds meer als *discourse marker* gebruiken'. Maar de distributie in tabel 1 (paragraaf 3.2) kan ook een artefact zijn van (a) mijn scanmethode en/of (b) van de setting. Wat betreft (a): met name voor de peuterzaalinteracties is niet uit te sluiten dat wanneer ik die uitputtend op

het gebruik van NOU gescand had, meer gevallen van het gebruik van NOU als *discourse marker* waren aangetroffen. Of je dan nog kunt spreken van een ontwikkelingslijn zou moeten worden beslist op grond van een gedetailleerde analyse van de gebruiksomgevingen.

Wat betreft (b): In de peuterzaalinteracties speelden kinderen van verschillende leeftijden met elkaar (van 2;11 tot 4;0 jaar), er liepen meerdere speelsituaties parallel naast elkaar, de peuters hadden verhoudingsgewijs meer gelegenheden om alleen te spelen, de interacties onderling leken ook korter en minder lang op coöperatie gefocust en er was verhoudingsgewijs vaak interactie met leidsters of andere volwassenen. In de bouwhoek zaten drie kleuters van ongeveer dezelfde leeftijd (4;1 tot 4;3 jaar) voor langere duur in dezelfde situatie bij elkaar te spelen met speelmateriaal dat ze ook met elkaar konden of moesten delen. De basislijn is individueel, dat wil zeggen, elke kleuter had zo zijn of haar eigen speelproject. De een bouwde een muur, de ander een garage en de derde speelde met een auto. Die projecten wisselen gemakkelijk, ze worden halverwege gelaten voor wat ze zijn en brengen de speler voortdurend in het domein van het speelgebied van een van de twee anderen. De overlap van de individuele speelgebieden vormt de basis voor interacties onderling.

Er wordt bijvoorbeeld samenwerking voorgesteld (zoals in fragment 1), onderhandeld over afbakening van concurrerende projecten of grenzen gesteld aan wat de ander mag doen. Ook tijdens interacties blijft de individuele speellijn latent voorhanden en kan een kleuter die tussendoor ook steeds weer – letterlijk en figuurlijk – oppakken. De kleuters bevinden zich ten opzichte van elkaar in een permanente toestand van *incipient talk* (Schegloff & Sacks, 1973, p. 325), ze zijn *co-present* in een *event structure* die niet door de interactie zelf wordt geconstitueerd (Schegloff, 2007, p. 26). Vanuit die toestand is de opening van een *participatiekader* (vgl. Goffman, 1981; C. Goodwin, 2000), waarin een interactie met een van de anderen begonnen kan worden, een ingebouwde optie. De kinderen zijn daarvoor ook permanent benaderbaar, maar het is ook typisch dat ze weer even gemakkelijk daarvan wegbewegen naar de eigen speellijn.

De bouwhoeksetting lijkt interactie tussen de kleuters onderling meer te faciliteren en het is daarom goed mogelijk dat het verhoudingsgewijs grote aantal *discourse marker*-NOUs in deze data daar het resultaat van is en dus niet kan worden toegeschreven aan een verder voortgeschreden

taalvaardigheidsontwikkeling. Alle verbanden met niveaus van taalvaardigheidsontwikkeling die ik hierna schets of suggereer, moeten daarom gelezen worden in het licht van dit voorbehoud.

3.2 Resultaten globaal

Tabel 1 geeft een overzicht van de resultaten van de data-scans. In deze paragraaf illustreer ik eerst enkele gebruikswijzes van het partikel NOU waarin het niet als *discourse marker* maar als *response token* fungeert (*handelingsbegeleidend NOU* en *reactie NOU*). In paragraaf 4 bespreek ik dan de voornaamste sequentiële omgevingen waarin NOU als *discourse marker* gebruikt wordt. In het tweede deel van die paragraaf laat ik vervolgens zien hoe kinderen NOU als *discourse marker* leren gebruiken, en wel aan de hand van de gebruikswijze die ik in de tabel provisorisch *NOU lite* heb genoemd.

Tabel 1

Distributie NOU op basis van scan transcripties

	data peuterspeelzaal	bouwhoek (3 kleuters)	<i>totaal</i>
divergent NOU	1	12	13
NOU <i>lite</i> (in positie divergent NOU)		11	11
volgende-stap NOU	1	1	2
<i>totaal NOU</i> <i>discourse marker</i>	2	24	26
handelings- begeleidend NOU	3	1	4
reactie NOU		5	5
moeilijk / anders	1	1	2

3.2.1 Handelingsbegeleidend NOU

De kinderen gebruiken de vorm NOU ook al om er andere dingen mee te doen dan het beurt-initieel markeren van een verband met de vorige beurt.

NOU als discourse marker in het taalgebruik van kleuters

Bij het *handelingsbegeleidend NOU* gaat het om een niet-interactionele gebruikswijze waarbij de kleuter voor zichzelf uitpratend zijn fysieke handelingen begeleidt. De manier waarop dat gebeurt doet sterk denken aan het soort handelingsbegeleidend taalgebruik dat Wygotski (1969) *Innere Sprache* heeft genoemd. Vergelijk onderstaand fragment uit de peuterspeelzaaldata, waarin Albert (3;7 jaar) met “nou!” reageert op een begeleidster die niet in de gaten heeft dat hij achterblijft in wat een gemeenschappelijke tocht had moeten worden:

-
- (3) Peuterspeelzaal buiten. Zo'n 10 tot 15 peuters spelen onder toezicht van een begeleidster in en rond een grote zandbak. Daarnaast is een betegeld plaatsje en aan de rand daarvan zit Albert naast een andere begeleidster op een bankje in de zon. Zijn step staat voor de bank geparkeerd.
1. Bgl: nou! zuwwe gauw naar de schaduw gaan?
 2. (1.0) ((begeleidster staat op en loopt weg))
 3. Alb: ja. ((stapt ook van bank af))
 4. Bgl: "ja."
 5. (1.0)
 6. Alb: naar zelfde. ((pakt step en draait richting Bgl))
 7. (1.0)
 8. oh! ((valt om met step, Bgl al zo'n 2 meter weg))
 9. (1.0)
 10. oh!
 11. (0.4)
 12. [v_{all}uh.
 13. [((handen aan stuur step, blik richting weglopende Bgl))
 14. (0.8)
 15. → [nou!
 16. [((kijkt richting Bgl 4 mtr verder. Bgl lijkt niks te merken))
 17. (2.0)
 18. "och:"
 19. (1.2)
 20. sjonge jonge. ((draait step richting weglooptraject Bgl))
 21. (.)
 22. (hij) gaat niet door. ((draaiing voorwiel blokkeert))
 23. (.)
 24. •h (hi) gaat niet ↑door?
 25. (0.9)
 26. ga niet door.
 27. (1.1)
 28. ikke wel in schaduw. ((stept Bgl achterna))

Ook wanneer Alberts gesprekspartner al buiten bereik is omdat ze van hem wegloopt (vanaf regel 2), blijft hij toch voor zichzelf uitpraten. “Nou!” in regel 15 heeft een onmiskenbaar reactieve kwaliteit. Albert lijkt er een positiebepaling ten opzichte van de ontstane situatie mee vorm te geven. De teneur daarvan gaat in de richting van het soort positiebepaling (*stance*)

dat ook met divergent NOU wordt gesignaleerd, namelijk dat het om een minder gewenste of problematische ontwikkeling gaat. In een andere speelsituatie gebruikt Albert ook de partikelcombinaties *oh nou* en *ach nou* in handelingsbegeleidende commentaren.

3.2.2 Reactie NOU

Ook de andere gebruikswijze van NOU die in tabel 1 is opgenomen, heeft zo'n reactief-evaluatieve connotatie. Net als het handelingsbegeleidende NOU is het reactie NOU alleenstaand, dat wil zeggen, het is in zijn eentje beurtvormend. Maar anders dan handelingsbegeleidend NOU is het wel interactioneel. De kleuters gebruiken het om een positiebepaling te doen ten opzichte van de handeling in de vorige beurt of ten opzichte van iets wat een ander zojuist gedaan heeft. De richting van die positiebepaling kan variëren – van affiliërend tot meer distantiërend en afkeurend (vgl. Stivers, 2008) – en wordt door competente sprekers waarschijnlijk ook prosodisch gesignaleerd. Een van de subtypes van reactie NOU is het bijval NOU (vgl. Mazeland, 2011). De kleuters gebruiken het om zich aan te sluiten bij de positiebepaling die de vorige spreker heeft gedaan. Er wordt heel lokaal en heel momentaan aan coalitievorming tussen twee gesprekspartners gedaan (vgl. Mazeland, 2009). Het duidelijkste voorbeeld komt uit de bouwhoekdata:

(4) Bouwhoek (3 kleuters, Mart, Erik en Eline)

1. Mrt: (en jIJ wil alles) kapot makeh.
2. (1.0)
3. Erk: nee dat mOe::t.
4. (0.3)
5. weet je waarvoor?
6. (.)
7. Mrt: wAarom:?
8. (0.9)
9. Erk: voor dE:ze huis: te ma[:keh_]
10. Mrt: [N E]E:h!
11. [(M. slaat naar bulldozer van E.)]
12. [(0.6)
13. Mrt: Eehj. je MOe:t niet me HUi:s ma- (.) stuk makeh.
14. nu zEg ik 't tegeh juf.

15. (0.6)
16. Eli: → [nou:!
17. Erk: [(nee want dan-)
18. (0.4)
19. anders ga ik 't hE:le huis (ook) kapot mA:keh;

Met “nou:!” in regel 16 valt Eline Mart bij in zijn kritiek op Erik. In de andere gevallen uit deze categorie is de affiliërende functie minder duidelijk en zou NOU net als bij het divergente NOU een soort van afkeuring kunnen signaleren (vgl. Elines “nou” in regel 14 van fragment 8 in paragraaf 4). Zowel handelingsbegeleidend NOU als reactie NOU dienen niet om de aard van de verbinding tussen twee opeenvolgende uitingen te markeren, maar fungeren zelf als vormgeving van een reactie op iets voorafgaands. In de volgende paragraaf richt ik me op het gebruik van NOU waarmee een verband tussen opeenvolgende uitingen gemarkeerd wordt.

4 NOU als *discourse marker*

De distributies in tabel 1 wijzen op een fase in het ontwikkelingsproces die past in de lijn die Sprott schetst voor het gebruik van *discourse markers* in het Engels (vgl. paragraaf 1). De 4-jarige kleuters in de bouwhoek gebruiken het divergente NOU verhoudingsgewijs vaak, terwijl het volgende-stap NOU nog nauwelijks voorkomt. Dat wil zeggen, ze markeren lokaal al wel interactioneel niet-vanzelfsprekende voortzettingen op handelingsniveau, terwijl globaal de structuur van grotere interactionele projecten over een traject van meer dan twee beurten nog niet op inhoudsniveau of discourse-organisatorisch met NOU gemarkeerd wordt. Rond deze leeftijd lijken de kinderen dus te gaan leren om met een *discourse marker* lokaal een verband aan te geven tussen handelingen in twee opeenvolgende beurten.

4.1 NOU leren gebruiken voor het markeren van sequentiële verbanden en sequentiële verbanden leren leggen door markering met NOU

Fragment 1 leverde al een illustratie van het gebruik van NOU als markering van een lokaal verband op handelingsniveau. Het is typerend voor het divergente NOU dat als een voorbode van een voortzetting met een ongewenste of niet-onproblematische reactie fungeert. Mart gebruikt het aan het begin van een beurt met een tweede paardeel waarin hij in plaats

van Eriks spelregel te accepteren (de geprefereerde voortzetting), weigert die op te volgen (de niet-geprefereerde alternatieve voortzetting):

(1) Bouwhoek (herhaling, ditmaal uitgebreider)

1. Erk: NEE::h jullie moeten je ogen heel har(d) dicht-_ •h en
2. ik zeg hoe laat je open [(mag.)
3. Mrt:→ [nou:h_ (0.8) dat doe ik niet.
4. [((draait kwartslag weg van Erik))
5. (0.5)
6. [dat mag ook niet van juf.
7. [((maakt draai af en slentert weg, handen in de zak))
8. (0.5)
9. (°m:°.°) (.) (°ik [kan-°)
10. Erk: [dat mag wel! ik doe't (heel erg-) (.)
11. daar de poppetjes in:_

Merk op dat Mart de aard van de voortzetting die met NOU in deze context geprojecteerd wordt, ook *belichaamt* (*embodied*) in zijn nonverbale gedrag (vgl. Streeck, Goodwin & LeBaron, 2011). Tegelijk met “nou” wendt hij zich abrupt een kwartslag af van zijn speelgenootje. Hij begint zo aan een verandering van het participatiekader die voortzetting van de onderlinge samenwerking onmogelijk maakt. De distantieering en problematisering die divergent NOU hier signaleert, realiseert en bevestigt de spreker dus ook in de fysieke organisatie van de interactionele constellatie.

De kleuters gebruiken divergent NOU ook in andere sequentiële omgevingen dan in het begin van niet-geprefereerde tweede paarden, bijvoorbeeld voor een andercorrectie waarmee een herstelsequentie geïnitieerd wordt. Een type dat meermaals voorkomt is de *counter*, een type reactie op een eerste paardeel waarmee de verhoudingen worden omgedraaid, onder volwassenen bijvoorbeeld doordat op een vraag met een tegenvraag wordt gereageerd waardoor de vragensteller opeens degene wordt die moet antwoorden (Schegloff, 2007, p. 16-18). Bij de kleuters gaat het vaak om ruzieachtige *counters*, zoals het terugkaatsen van een diskwalificatie of ook dreigen met een sanctie. Vergelijk Eriks *counter* in regel 14 hieronder:

NOU als discourse marker in het taalgebruik van kleuters

(5) Bouwhoek, counter. Erik, Mart en Eline zitten in een driehoeksformatie waarin ze elkaar kunnen zien, ieder met een eigen speellijn. Eline is een garage aan het bouwen.

1. Erk: [is toch ook geen- (0.5) m:oo:ieh (0.6) garagjEh?
2. [(*bouwt intussen verder aan een blokkenafdeling*)
3. (0.5)
4. Eli: nee:E:e:h! (*niet duidelijk of dat instemmend is*)
5. (0.5)
6. Erk: [(° °)
7. Mrt: [(is wel) 'n [mooie garage
8. [(*wijst naar bouwsel Eline*)
9. (2.2)
10. Eli: (°ik doe 't- hier: (0.5) opeh.°) (*ivm eigen speellijn*)
11. Mrt: as je mij:- (0.3) mijn- (.) garage ook niet mooi vindt,
12. vinnik •h (de) jouw garage ook niet mooi.
13. (0.8)
14. Erk: → nou! (ik vind ook voor) jou (vinnik ook) niet moO::i.
15. (0.5)
16. (o- ook) is toch ook niet booi.
17. (.)
18. tunnel gewoon.
19. (0.3)
20. [(en) geen garage
21. Mrt: [(nou!) niet:t mooi:?
22. (0.6)
23. o:h!

Eriks oppositionele tegenzet in regel 14 draait de *direction of constraint* om: nu is het Mart die op zijn diskwalificatie moet reageren (r. 21).

Van de drie kleuters in de bouwhoek zijn in ieder geval Mart (4;3 jaar) en Erik (4;1 jaar) in staat NOU te gebruiken als een recipiënt-georiënteerde beurt-initiële waarschuwing voor een niet-geprefereerd of interactioneel niet-onproblematisch vervolg, divergent NOU dus. Ook de observatie dat bijvoorbeeld Mart deze techniek juist niet toepast aan het begin van beurten met een interactioneel onproblematisch geprefereerd tweede paardeel (zoals in regel 4 van het fragment hieronder) is een aanwijzing daarvoor.

(6) Bouwhoek

1. Erik: HEe.. hee weet je wat! zullen we hele
2. •h speel: lokaal: in blokken ma:keh.
3. Ile: → jA[h!
4. Mart: → [°ja.°

Door NOU systematisch in een omgeving te gebruiken waarin de voortzetting niet strookt met de verwachtingen en preferenties zoals die in het eerste paardeel neergezet zijn en dit niet te doen in omgevingen waarin die verwachtingen wel opgaan, laat een kleuter dus zien dat hij in het ontwerp van zijn beurt rekening houdt met hoe de handeling die daarin wordt gedaan zich verhoudt tot de preferentiestructuur in het eerste paardeel. Wootton (1997, p. 188 e.v.) beschrijft hoe kinderen de handelingslijnen en preferenties die de gesprekspartner in de onmiddellijke interactionele voorgeschiedenis heeft uitgezet al vanaf hun tweede jaar in hun afwegingen betrekken. Door een beurt waarin een niet-geprefereerde voortzetting gedaan zal worden te beginnen met NOU, laat een kind in de vormgeving van het beurtbegin zien rekening te (kunnen) houden met een norm die in een lokaal georganiseerde preferentiestructuur is gerealiseerd.

Het is belangrijk in te zien dat het kunnen gebruiken van divergent NOU theoretisch niet gereduceerd kan worden tot enkel het leren gebruiken van een partikel aan het begin van een beurt met een contextueel niet vanzelfsprekend vervolg. De kleuter leert om de *discourse marker* te gebruiken als een onderdeel van een set *devices* voor het tot stand brengen en managen van een interactionele structuur. Daartoe hoort bijvoorbeeld niet alleen het leren reageren op een uiting als het eerste deel van een interactionele eenheid – een *aangrenzend paar* sequentie – die voortzetting met een passend tweede deel *conditioneel relevant* maakt. Er hoort ook bij dat een kleuter leert verschil te maken tussen geprefereerde en niet-geprefereerde voortzettingen: geprefereerde tweede paardelen volgen meestal direct en zijn kort en onomwonden (zoals in fragment 6), terwijl niet-geprefereerde voortzettingen vaak uitgesteld worden en allerlei vormen van aarzeling, afzwakking en afweging vertonen (vgl. Mazeland, 2003, p. 107-115, 2004, p. 109-112).

Het beurt-initiële gebruik van NOU is zo'n praktijk om een niet-geprefereerde voortzetting uit te stellen en aarzeling en afweging te signaleren. Maar verder vertonen de meeste niet-geprefereerde voortzettingen van de kleuters zulke vormgevingskenmerken nog niet over de hele breedte. Marts weigering in fragment 1 is direct, recht voor zijn raap. Eriks counter in fragment 5 zoekt ook confrontatie zonder camouflage. M. Goodwin (1990) maakt een vergelijkbare observatie ten aanzien van de vormgeving van oppositionele beurten in disputen van

spelende kinderen (zie ook Berenst, 1998, p. 137 e.v.). Het zou dus kunnen zijn dat kinderen pas in de loop van hun verdere taalvaardigheidsontwikkeling leren om het hele palet van vormgevingspraktijken in te zetten waaruit een oriëntatie op principes van preferentie-organisatie zichtbaar wordt.

Aan de andere kant is het veelzeggend dat divergent NOU al wel op deze leeftijd gebruikt wordt. *Discourse markers* spelen kennelijk een centrale rol bij het leren differentiëren tussen verschillende soorten sequentiële verbanden. *Discourse markers* zijn echter niet de enige techniek die daarbij wordt ingezet. Niet-geprefereerde voortzettingen leiden bijvoorbeeld ook vaak tot allerlei vormen van beurt- en sequentie-expansie. Vergelijk hoe Mart in fragment 1 zijn weigering verder toelicht met een verantwoording (“dat mag ook niet van juf,” r. 6) of hoe Erik in fragment 5 probeert om zijn negatieve oordeel over Marts garage acceptabel te maken door eerst een beroep te doen op de gemeenschappelijkheid van zijn oordeel (“is toch ook niet booi,” r. 16) en daarna door het evaluatieobject te kwalificeren als een “tunnel gewoon ... (en) geen garage” (r. 18-20). Het geven van een toelichting op een niet-geprefereerde voortzetting hoort net zoals het gebruik van NOU tot een breder palet van praktijken waarmee kleuters niet-geprefereerde voortzettingen aanpakken. Door *discourse markers* te benaderen als één van de soorten *situated practices* waarmee taken en problemen in sequentieel georganiseerde handelingsprojecten gemanaged worden, wordt het ook beter mogelijk om het gebruik van NOU te beschrijven waarin de kleuter dat nog aan het leren is. Vergelijk Elines gebruik van NOU in onderstaand fragment:

(7) Bouwhoek. Mart sluipt met een als zodanig herkenbare geheime missie – het verstoppertje van een autootje – om Eline heen naar een zijstrook van de bouwhoek. Erik zit op zo’n 1,5 meter afstand te spelen.

1. Eli: NEEEE:h. verstoppe mag niet.
2. (0.5)
3. Erk: verstoppe mag wel.
4. (.)
5. Eli: → nouh:
6. (.)
7. jah.
8. (0.5)
9. ikke thuis ook. ik [ga thuis ook verstoppeh.

10. Mrt: [(hij zit beneh) ((over autootje))
11. [(zit gehurkt, misschien tussen benen))
12. Erk: ehu[huhuhah. ((lacht om Mrt))
13. Eli: [ik- ik ga- ik ga thuis verstoppe.
14. (0.5)
15. ik ga lekker (.) thuis verstoppe. lekker.

In regel 3 spreekt Erik Eline tegen. Hij creëert zo een context waarin sprake is van incompatibele posities (zoals eerder besproken voor *counters*): Eline zegt dat verstoppen niet mag, Erik zegt dat het wel mag. Dit is een sequentiële constellatie waarin de eigenaar van de tegengesproken positie (hier Eline), de keuze heeft tussen óf het accepteren van de correctie óf zich daartegen verzetten en vast blijven houden aan de eigen positie (vgl. Robinson, 2009).¹¹ Doordat Eline in die constellatie een reactie begint met “nou”, lijkt ze die laatste optie te kiezen. Ze houdt echter niet aan die projectie vast en zegt bijna meteen daarna “ja” (r. 7). Hiermee lijkt ze haar positie te herzien, waardoor de verwachting van een divergente, niet-geprefereerde voortzetting die NOU had kunnen wekken niet verwezenlijkt wordt. De controversale verdwijnt definitief uit zicht wanneer ze nog geen halve seconde later ook nog het topic verschuift (ze gaat zich thuis ook verstoppen, r. 9). De handelingslijn die met NOU wordt ingezet, wordt niet verder uitgewerkt. Wat Eline al wel doet is NOU gebruiken in de positie waarin divergent NOU voortzetting met een niet-geprefereerd alternatief projecteert; wat ze nog niet doet is die handelingslijn voortzetten in een beurt waarin de geprojecteerde vervolghandeling gedaan wordt.

Dit is het NOU dat in tabel 1 (zie paragraaf 3) het label *NOU lite* heeft gekregen.¹² Het gaat al om het gebruik van NOU als *discourse marker*, want er wordt een verband van de zo begonnen beurt met de handeling in de vorige beurt gelegd. De sequentiële positie waarin het gebruikt wordt, wekt bovendien de verwachting dat het om een bepaalde gebruikswijze van de *discourse marker* zal gaan, het divergente NOU. De spreker maakt de zo geprojecteerde handelingslijn alleen nog niet af.

In de bouwhoekdata heb ik 8 interactiefragmenten met al wel potentieel passend gehuisveste, maar verder nog onuitgewerkte NOU's aangetroffen en in enkele van die interacties wordt NOU meermaals zo gebruikt. In al die gevallen is Eline de spreker (4;3 jaar) en mijn vermoeden is dat ze deze gebruikswijze nu aan het leren is.¹³ Niet enkel het gebruik van

beurt-initieel NOU in een sequentiële omgeving waarin het als divergent NOU fungeert, maar met alles wat daar verder bij hoort: de vormgeving van niet-geprefereerde voortzettingen en de uitbouw daarvan met beurt- en sequentie-expansies die het interactioneel managen van de consequenties mogelijk maken. De kleuter is al op het punt dat ze *device* en sequentiële positie bij elkaar kan brengen. Ze is echter nog niet zover dat ze het hele stelsel van *devices* passend kan vormgeven en implementeren. Maar die eerste stap, de combinatie van vorm en positie, is al wel cruciaal. Pas wanneer een kleuter in staat is het interactionele verloop van een gesprek zodanig te begrijpen en mede vorm te geven dat zich daarin gedifferentieerde, sequentieel gedefinieerde posities aftekenen, kan die ook gaan leren hoe een talige vorm als NOU in een bepaalde sequentiële omgeving gebruikt kan worden als een techniek voor het realiseren van een specifieke interactionele functie. Die betekenis is “grounded in its position, not just its composition” (Schegloff 2007, p. 20).

NOU *lite* zit op de grens tussen reactie NOU en divergent NOU en een niet-onplausibele, maar verder te onderzoeken ontwikkelingslijn is dat kleuters eerst het alleenstaande reactie NOU leren gebruiken in allerlei responsieve situaties (paragraaf 3.2.2) – mogelijk in het verlengde van het gebruik van handelingsbegeleidend NOU (paragraaf 3.2.1) – en het partikel dan steeds doelgerichter in contexten inzetten waarin het de potentie heeft om als divergent NOU het begin van een beurt met een niet-geprefereerde voortzetting te markeren. Vergelijk de interactie in fragment 8:

(8) Bouwhoek. De kinderen zijn al een paar minuten in opdracht van de juf aan het opruimen.

1. Erik: OprUI:men:.
2. Eli: [rui:men:. ((zingtoon))
3. (0.7)
4. Erik: opruimen allemAl!
5. (0.5)
6. Eli: opruimen.
7. (3.7) ((Eline loopt richting opruimdoos))
8. Eli? [(no.)
9. Erik: [IK DOE DIE DOOS ALLEEN AL:.
10. (2.1) ((Erik kruipt tussen opruimdoos en Eline in))
11. Erik: [ik doo de:ze doos alleen al:.
12. [((legt blokken in opruimdoos)
13. (0.9)

Harrie Mazeland

14. Eli:→ NOU::.
15. (2.5) ((draait in meerdere stappen om haar as, rondkijkend))
16. Erik: jullie moeten ook opruimen met 'n andere doo:s.
17. (1.1)
18. Eli:→ nouh! [(•h) ((knielt bij doos van Erik))
19. Mart:→ [(•h) neeh. ('t) kan nie:t.
20. (0.8)
21. Eli: het kan niet.=
22. Erik: =nee! je moet nie:t.
23. 0.7
24. (dat) moet zo blij (.) ve:h.
25. Eli: hij moet zo blIJ:ve.

Wanneer Eline richting de opruimdoos loopt waarin Erik al een paar blokken gegooid heeft, blokkeert hij die handelingslijn zowel verbaal (“ik doe die / deze doos alleen al,” regel 9/11), als fysiek (r. 10). Net zoals bij de andere situaties waarin divergent NOU gebruikt wordt, ontstaat er zo een context van incompatibele posities. Eline reageert daarop met een langgerekt, geleidelijk en licht vallend “nou::” (r. 14) dat niet alleen afkeurend en protesterend aanvoelt, maar ook op zichzelf als reactie mogelijk compleet is. Erik blijft echter vasthouden aan zijn positie en maakt dat duidelijk door Eline en Mart naar een andere opruimdoos te verwijzen (“jullie moeten ook opruimen met 'n andere doos,” r. 16). Eline reageert ook nu weer met “nou”. De prosodie is deze keer korter en vlakker, en daardoor is het minder duidelijk of Elines beurt daarmee compleet is of dat er nog meer zal volgen. Maar voordat ze zelf met haar eigen beurt verder had kunnen gaan, neemt het andere speelmaatje het over. Mart wijst Eriks positie af en geeft daarvoor een verantwoording (“nee. ('t) kan niet,” r. 19). Hij doet dus datgene wat Elines tweede “nou” alleen nog maar projecteerde. Interessant is dat Eline Marts verantwoording meteen daarna overneemt door die te herhalen (“het kan niet,” r.21).¹⁴ Samen met haar speelgenoot is ze als het ware al wel in staat om “nou” retroactief tot een aanloop voor een niet-geprefereerde voortzetting te maken. De componenten van divergent NOU worden in een interactioneel traject van drie beurten na elkaar geleverd, ze zijn nog niet geïntegreerd als *devices* waarmee in één beurt een gedisprefereerde vervolghandeling wordt aangekondigd en uitgevoerd.

Misschien is zo'n collaboratieve handelingsconstructie een van de sociale vormen waarin een kleuter leert divergent NOU te gebruiken. De collectie met *lite* NOUs bevat ook 2 fragmenten waarin de spreker van de oppositionele beurt – dat wil zeggen, de beurt waarop Eline met NOU *lite* reageert – doorgaat met een uitbreiding of een verantwoording van de oppositionele stellingname. De speelgenootjes laten zo steeds in de interactie zien dat ze een alleenstaand NOU in een oppositionele context als een voorbode begrijpen van een niet-geprefereerd vervolg binnen een meer omvattende sociale structuur en ze werken die structuur sequentieel ook verder uit. De interactie levert de rooilijnen waarbinnen de kleuter divergent NOU kan gaan leren gebruiken.

5 NOU als bijwoord

NOU wordt ook gebruikt als bijwoord. Traditioneel ziet men het als een variant van *nu*. In de schrijftaal is *nu* de ongemarkeerde vorm (vgl. Van As, 1992). In gesproken taal – in ieder geval voor het noordelijk Nederlands – is er sprake van specialisatie. *Nu* wordt voornamelijk als temporeel bijwoord gebruikt; NOU ook als modaal bijwoord. De peuters en de kleuters gebruiken het bijwoordelijke NOU verhoudingsgewijs al best vaak, zie tabel 2 hieronder. Het ligt niet in de lijn van deze bijdrage om daar nu uitvoerig op in te gaan. Ik zal derhalve enkel kort een paar punten aanstippen.

Tabel 2

Distributie NOU bijwoordelijk

	data peuterspeelzaal	bouwhoek (3 kleuters)	<i>totaal</i>
<i>NOU discourse marker</i>	2	24	26
<i>NOU vrijstaand anders</i>	4	7	11
NOU temporeel bijwoord	12	10	22
NOU modaal bijwoord	7	5	12

	data peuterspeelzaal	bouwhoek (3 kleuters)	totaal
totaal nou bijwoord	19	15	34
totaal NU bijwoord	21	3	24

(9) Peuterspeelzaal. Dion (2;11 jaar) staat in de woonhoek met Jennifer (2;01 jaar) en Miranda (2;05 jaar). Hij pakt – soms neuriënd – een paar voorwerpen uit de speelkeuken en schudt dan met een potje boven Miranda's hoofd.

1. Dio: is 'n lu(p)je ((gaat naar Jennifer toe))
2. (1.1)
3. Jnf: °oh.° (d-) ((Dion schudt potje voor Jnf's gezicht))
4. (0.7)
5. Dio: is luchttje. d'r op. ((draait aan deksel))
6. [(1.1)
7. [((schudt het potje op armafstand voor Jnf's gezicht))
8. (deze) luchtj:e:H;
9. (0.9)
10. → [nou weer schoon!
11. → [((stapt terug, blijft naar Jnf kijken))
12. (0.8)
13. Jnf: ja! ((doet alsof ze iets bij ogen wegwrijft))

Fragment 9 illustreert dat kinderen al vroeg NOU als temporeel bijwoord gebruiken. “Nou” in regel 10 verwijst deiktisch naar een tijdsbestek parallel met en/of in de buurt van het spreekmoment (vgl. Imo, 2010; Schiffrin, 1990). Merk op dat de metriek van de tijdsverwijzing geleverd wordt door de activiteit: het gaat om een situationeel gedefinieerd NOU, het moment waarop Dion klaar is met spelen dat hij een luchtje verstuift. In combinatie met “weer schoon” heeft Dion’s constatering iets resultatiefs, wat discourse-organisatorisch ook past bij de afsluiting van de lopende activiteit die daarmee in gang gezet wordt.

Fragment 10 documenteert het gebruik als modaal bijwoord. Bij de modale gebruikswijze raakt de temporele betekenis van NOU op de achtergrond, hoewel minder sterk dan bij het gebruik als *discourse marker*. Als modaal bijwoord heeft NOU vooral een handelingsintensiverende functie, zoals het sterker aandringende karakter (*prompting*) dat Eriks directief hier met “nou” krijgt (r. 1) of de vleug van verbazing die “nou” in “waar zijn die

kinderen nou” aan de vraaghandeling geeft (Sarah, 2;11 maanden, peuterspeelzaaldata) (vgl. ook Steinkrauss, 2009, p. 121-142; Van der Wouden, 1998). Een rest van de temporele kernbetekenis (vgl. Fischer, 2007) lijkt echter nog steeds mee te spelen. In fragment 9 bijvoorbeeld, krijgt NOU zijn intensiverende betekenis mogelijk juist doordat er pragmatisch een contrast mee geïmpliceerd wordt tussen de in de directief beschreven doelsituatie en de situatie zoals die ‘nu’ is – ‘dat Eline nog steeds niet meehelpt’ of iets dergelijks. De contrastieve connotatie is geen deel van de lexicale betekenis maar wordt pragmatisch – via het soort inferenties zoals beschreven binnen de Griceaanse traditie – geïnfereerd (vgl. Levinson, 1983, p. 54-96; Schiffrin, 1990, p. 258-261; zie ook Levinson, 2000).

(10) Bouwhoek

1. Erk: → ELINE HELP NOU 'S MEE:h!
2. [((Eline kijkt even op naar Erik))
3. [(2.7)
4. Erk: ELINE.
5. (1.6)
6. Erk: → HELp nou 's mEe. Eli:ne:h.

De kinderen gebruiken NOU vooral als modaal bijwoord in directieven en vragen, een distributie die bijvoorbeeld ook Vismans (1994, p. 5-6) constateert. In het merendeel van de gevallen gaat het bovendien om vaste constructies als *kijk nou* en *toe nou* (vgl. Imo, 2010, p. 40-48). Verder is een opvallend syntactisch verschil tussen het modale en het temporele gebruik dat NOU als modaal bijwoord ofwel aan het eind van het middenveld van de zin staat (zoals bij “help nou ’s mee” in regel 6 van fragment 10) ofwel uitingfinaal (zoals in *toe nou*),¹⁵ terwijl het als temporeel bijwoord bijna altijd de eerste zinsplaats inneemt (zoals in fragment 9).

Het is een interessante vraag of het adverbiale gebruik voor de kinderen op de een of andere manier samenhangt met het gebruik als *discourse marker* en of daar ook bepaalde afhankelijkheids- of volgordebetrekkingen zijn. In de historische taalkunde wordt filogenetisch meestal een ontwikkelingsgang gereconstrueerd waarin *discourse markers* zich ontwikkeld hebben uit onder andere bijwoorden die aanvankelijk vooral inhoudelijk-beschrijvend (propositioneel) gebruikt werden, in een

latere periode ook modaal(-epistemisch) en uiteindelijk in meer gespecialiseerde gebruiksomgevingen een vooral procedurele, discourse-relatie markerende functie hebben gekregen (vgl. Traugott & Dasher, 2005, p. 152-189). De vraag of er vergelijkbare verbanden zijn in de taalverwervingsgeschiedenis van jonge kinderen, valt echter buiten het kader van deze bijdrage.

6 Tot slot

Kleuters van rond de 4 jaar gebruiken dus in ieder geval in bepaalde speelsettings in peer-interacties met leeftijdsgenootjes het partikel NOU aan het begin van een beurt waarin ze een minder geprefereerde of interactioneel meer problematische vervolghandeling doen (divergent NOU). Ze gebruiken NOU nog niet als markering van een volgende stap op een meer globaal discourse-organiserend niveau (volgende-stap NOU). Het gebruik van NOU als *discourse marker* is op deze leeftijd nog in ontwikkeling. Dat is vooral goed te zien aan het gebruik van NOU *lite*. De kleuter kan al wel talige vorm en sequentiële positie bij elkaar brengen en lijkt daarmee ook een specifiek type sequentieel begrip te tonen. Maar hij kan het *device* beurt-constructioneel en sequentieel nog niet inpassen in het aggregaat van beurtconstructie- en sequentie-expansiepraktijken waarmee competente leden van de cultuur niet-geprefereerde voortzettingen interactioneel managen. Door taalverwerving te benaderen als het methodisch leren gebruiken van taal als een verzameling praktijken voor het uitvoeren van communicatieve taken in sequentieel georganiseerde handelingsverlopen (vgl. Ford, Fox & Thompson, 2003), hoop ik te hebben laten zien dat zo'n sequentiële aanpak het mogelijk maakt om cruciale momenten van de ontwikkelingsfases waarin kinderen *discourse markers* leren gebruiken te beschrijven.

Eindnoten

¹ Ik dank Marjolein Deunk voor het genereus beschikbaar stellen van data uit haar promotieonderzoek (vgl. Deunk, 2009) en Paul ten Have en de redacteuren van deze bundel voor hun commentaar op een eerdere versie.

² Vergelijk Redeker (1991) voor een op onderzoek gebaseerde review van Schiffrin (1987). Schourup (1983) was ook een toonaangevende pioniersstudie voor met name het Angelsaksische onderzoek naar *discourse markers*. Weydt (1979) speelde een vergelijkbare rol in de Duitstalige *community*. Zie ook Franck (1980) voor een rijke studie naar de conversationele functies van partikels in het Duits. Voor het Nederlands is met name Van der Auwera & Vandeweghe (1984) van belang (zie ook Foolen, 1993, 1996). Berenst (1978) is een vroege inventarisatie van het gebruik van partikels in het Nederlands vanuit een primair *speech-act*-theoretische invalshoek (zie ook Vandeweghe, 1994).

³ Zie Mazeland en Plug (2010) voor een studie van het beurt-finale partikel *hoor*, Mazeland (1990) over response tokens en Mazeland en Huiskes (2001) over *maar* als beurt-initieel connectief.

⁴ Henne (1978) pleitte ook al voor uitbreiding van de woordsoorten met de categorie *Gesprächswörter*. Zie ook Droste (1969) en Fraser (1990).

⁵ Vergelijk bijvoorbeeld Kirsner en Deen (1990), Wenzel (2002), Hellermann en Vergun (2007) of Fischer (2007). Zie ook Matras (2000) en De Rooij (2000).

⁶ Bamberg en Marchman (1990) beschrijven hoe kinderen leren de episodische structuur van narratieven op inhoudsniveau te markeren. Zie Heesters (2000) voor deels vergelijkbaar onderzoek voor het Nederlands als eerste en tweede taal.

⁷ Zie Meng & Schrabback (1999) voor vergelijkbaar onderzoek naar de verwerving van *discourse markers* voor het Duits en Furman & Özyürek (2007) voor het Turks.

⁸ Met name het conceptuele kader en de terminologie in Schegloffs werk over de relatie tussen sequentie-organisatie, sequentie-expansie en preferentie-organisatie (Schegloff, 2007), en het programmatische kader voor een *positionally sensitive grammar* (Schegloff, 1996) hebben de afgelopen jaren tot veel nieuw conversatieanalytisch onderzoek geleid naar het gebruik van partikels in sequentieel gespecificeerde taalgebruiks-

omgevingen. In Mazeland (2012) geef ik een overzicht van zulke studies met betrekking tot het gebruik van partikels in het begintraject van beurten.

⁹ De samenhang van interacties in gesprekken komt met name tot stand doordat gespreksdeelnemers reeksen van opeenvolgende beurten organiseren als sequenties van op elkaar voortbouwende handelingen. Een elementair interactioneel format voor sequenties is het *aangrenzende paar*, bijvoorbeeld vraag en antwoord of verzoek en de beslissing daarover. De vraag of het verzoek is het *eerste paardeel* van zo'n aangrenzend paar, het antwoord op de vraag of de beslissing over het verzoek is het *tweede paardeel*. Tweede paardelen kunnen geprefereerd of niet-geprefereerd zijn. Het afwijzen van een verzoek is bijvoorbeeld een niet-geprefereerd tweede paardeel in de verzoek/beslissing-sequentie. Een voortzetting met een niet-geprefereerd tweede paardeel leidt vaak tot sequentie-expansie. De verschillen in vormgeving en plaatsing van geprefereerde en niet-geprefereerde tweede paardelen wijzen erop dat de systematiek van de organisatie van sequenties coöperatie bevordert (Levinson 2006, p. 48) – in ieder geval voor competente leden van de cultuur. Zie verder Schegloff (2007) of inleidend Mazeland (2003) voor een beschrijving van de samenhang tussen sequentie- en preferentie-organisatie.

¹⁰ Tweede paardeelbeurten die beginnen met NOU kunnen bijvoorbeeld wel geprefereerd zijn wat betreft het soort handeling dat de spreker erin doet (bijvoorbeeld een ja/nee-vraag bevestigend beantwoorden), maar de spreker kan tegelijkertijd proberen om de termen van het eerste paardeel bij te stellen of een presuppositie daarvan tegen te spreken (vgl. Stivers & Hayashi, 2010). Het niet-vanzelfsprekende karakter van de voortzetting in het tweede paardeel komt dan vaak aan de oppervlakte in een beurtvormgeving die niet *type-conforming* is (Raymond, 2003).

¹¹ In feite zijn de opties voor competente leden van de cultuur nog iets complexer. Iemand die tegengesproken wordt, verwacht gewoonlijk een toelichting of een verantwoording, en wanneer de tegenspreker die niet levert (zoals Erik dat niet doet in fragment 7), werkt de tegengesprokene meestal toe naar handhaving van de sociale norm, bijvoorbeeld door om een toelichting te vragen. Vergelijk Heritage (1988) en Robinson (2009). Zie ook Maynard (1985) en Mazeland (1994).

¹² Misschien is "PROTO-divergent NOU" een betere naam dan "NOU *lite*". De beeldspraak met "*lite*" suggereert dat het om een aftreksel gaat. De

ontwikkelingsgang die daarmee geschetst wordt, strookt niet met de chronologie.

¹³ Ik wil echter niet uitsluiten dat de sociale configuratie met de twee jongetjes misschien zodanig is dat Eline in deze setting te weinig kans krijgt om competenties die ze al wel heeft, te realiseren (vgl. Berenst, 1994). Dan zou NOU lite hier dus geen ontwikkelingslijn in beeld brengen, maar asymmetrie op het niveau van persoons- of categoriegebonden handelings- en gespreksorganisatiespeelruimte.

¹⁴ Wanneer Eline meteen daarna ook weer meegaat met de tegengestelde positie (ze herhaalt Eriks “dat moet zo blijven,” regel 24-25 in fragment 8), blijkt daaruit dat voor haar het meedoen en meegaan met de anderen vaak (nog?) belangrijker is dan consistent zijn wat betreft wiens kant ze kiest. Aan de andere kant bevestigt die inconsistentie mijn claim dat ze in een taalverwervingsfase is waarin ze nog aan het leren is om sequentiële verbanden te differentiëren en die gearticuleerd en consistent te ontwikkelen.

¹⁵ Vergelijk Van der Wouden (2006) en Van der Wouden en Foolen (2011).

Bibliografie

- Aijmer, K. (1988). ‘Now may we have a word on this’: The use of ‘now’ as a discourse particle. In M. Kytö, O. Ihalainen & M. Rissanen (eds.), *Corpus linguistics, hard and soft. Proceedings of the eighth international conference on English language research on computerized corpora* (p. 15-34). Amsterdam: Rodopi.
- As, S. van (1992). *Nu en nou: één woord, twee stijlen*. In E. C. Schermer-Vermeer, W. G. Klooster & A. F. Florijn (red.), *De kunst van de grammatica* (p. 1-14). Universiteit van Amsterdam: Vakgroep Nederlandse Taalkunde.
- Auwers, J. van der, & Vandeweghe W. (1984). *Studies over Nederlandse partikels*. Antwerpen: Antwerp Papers in Linguistics 35.
- Bamberg, M., & Marchman, V. (1990). What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries. *Papers in Pragmatics*, 4, 58-121.

- Berenst, J. (1978). Partikels als illocutieve indicatoren. In T. A. van Dijk, e.a. (red.), *Taalbeheersing 1978. Verslagen van een symposium gehouden op 13 april 1978 aan de Katholieke Hogeschool Tilburg* (p. 18-27). Viot/vakgroep Toegepaste Taalkunde TH Twente.
- Berenst, J. (1994). *Relationeel taalgebruik. Conversationele strategieën in interpersoonlijke en interculturele communicatie*. Amsterdam: Thesis.
- Berenst, J. (1998). Taal leren gebruiken. De ontwikkeling van pragmatische vaardigheden. In A. Harpman, H. Veenker & G. Pol (red.), *Praten, denken, doen: Taal- en denkstimulering van 0- tot 6-jarigen* (p. 123-146). Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Berenst, J., & Mazeland H. (2000). Moraliteit in kleuterconversaties. In R. Neutelings, N. Ummelen & A. Maes (red.), *Over de grenzen van de taalbeheersing. Onderzoek naar taal, tekst en communicatie* (p. 107-118). Den Haag: SDU uitgevers.
- Deunk, M. (2009). *Discourse practices in pre-school*. (Dissertatie, Rijksuniversiteit Groningen).
- Droste, F. (1969). Het stiefkind onder de woordsoorten: de interjectie. In J. Hoogteijling (red.), *Taalkunde in artikelen* (p. 120-136). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Fischer, K. (2007). Grounding and common ground: Modal particles and their translation equivalents. In A. Fetzer & K. Fischer (eds.), *Lexical markers of common grounds* (p. 47-66). Amsterdam: Elsevier.
- Foolen, A. (1993). *De betekenis van partikels. Een dokumentatie van de stand van onderzoek. Met bijzondere aandacht voor maar*. (Dissertatie, Katholieke Universiteit Nijmegen).
- Foolen, A. (1996). Pragmatic particles. In J. Verschueren, JO. Östman & J. Blommaert (eds.), *Handbook of pragmatics* (p. 1-24). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Ford, C., Fox, B., & Thompson, S. (2003). Social interaction and grammar. In M. Tomasello (ed.), *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure* (p. 119-143). Mahway, NJ: Erlbaum.
- Fox Tree, J. E. (2010). Discourse markers across speakers and settings. *Language and Linguistic Compass*, 4(5), 269-281.
- Franck, D. (1980). *Grammatik und Konversation*. Frankfurt a/M: Scriptor.

- Fraser, B. (1990). An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics*, 14, 383-395.
- Furman, R., & Özyürek, A. (2007). Development of interactional discourse markers: Insights from Turkish children's and adults' oral narratives. *Journal of Pragmatics*, 39, 1742-1757.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said. Talk as social organization among black children*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Heesters, C. F. M. (2000). *Een wereld vol verhalen: Ontwikkeling van verhaalstructuur bij 9- tot 13-jarige eerste- en tweedetaalsprekers van het Nederlands*. Dissertatie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Hellermann, J., & Vergun, A. (2007). Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics*, 39, 157-179.
- Henne, H. (1978). Gesprächswörter - Für eine Erweiterung der Wortarten. In H. Henne, W. Mentrup, D. Mohn & H. Weinrich (Hgs.), *Interdisziplinäres deutsches Wörterbuch in der Diskussion* (p. 42-47). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Heritage, J. (1988). Explanations as accounts: A conversation analytic perspective. In C. Antaki (ed.), *Analyzing everyday explanation. A casebook of methods* (p. 127-144). London: Sage.
- Hopper, P., & Traugott, E. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Imo, W. (2010). Das Adverb *jetzt* zwischen Zeit- und Gesprächsdeixis. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 38, 25-58.
- Kirsner, R. S., & Deen, J. (1990). Het mes snijdt aan twee kanten: On the semantics and pragmatics of the Dutch sentence-final particle *hoor*. In M. Bruijn Lacy (ed.), *The low countries: Multidisciplinary studies* (p. 1-12). Lanham: University of America Press.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. (2000). *Presumptive meaning: The theory of generalized conversational implicature*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- Levinson, S. (2006). On the human "interaction engine". In N.J. Enfield & S.C. Levinson (eds.), *Roots of human sociality: Culture, cognition and interaction* (p. 39-69). Oxford: Berg.
- Matras, Y. (2000). Fusion and the cognitive basis for bilingual discourse markers. In: *International Journal of Bilingualism* 4/4, p. 505-528.
- Maynard, D. (1985). How children start arguments. *Language in Society*, 14, 1-30.
- Mazeland, H. (1990). "Yes", "no", "mhm": Variations in acknowledgment choices. In B. Conein, M. de Fornel & L. Quere (dir.), *Les formes de la conversation*. Vol.1 (p. 251-282). Issy les Moulineaux: Reseaux.
- Mazeland, H. (1994). Argumentatie in gesprekken. Een conversatie-analytische aanzet. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 16(4), 273-295.
- Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Coutinho.
- Mazeland, H. (2004). Responding to the double implication of telemarketer's opinion queries. *Discourse Studies*, 6(1), 95-119.
- Mazeland, H. (2009). Positionsexpansionen: Die interaktive Konstruktion von Stellungnahme-Erweiterungen in Arbeitsbesprechungen. In S. Günthner & J. Bücker (Hgs.), *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung* (p. 185-214). Berlin/New York: De Gruyter.
- Mazeland, H. (2011). *Dutch nou. Some prominent environments of use in talk in interaction*. Paper presented at the FRIAS Nu Workshop, Villa Vigoni, Menaggio (Italy), November 2011.
- Mazeland, H. (2012). Grammar in conversation analysis. In T. Stivers & J. Sidnell (Eds.), *The handbook of conversation analysis*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Mazeland, H., & Huiskes, M. (2001). Dutch 'but' as a sequential conjunction. Its use as a resumption marker. In M. Selting & E. Couper-Kuhlen (eds.), *Studies in interactional linguistics* (p. 141-169). Amsterdam/Philadelphia: 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* (p. 161-188). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Mc Tear, M. (1985). *Children's conversation*. Oxford: Blackwell.

- Meng, K., & Schrabback, S. (1999). Interjections in adult-child discourse: The case of German HM and NA. *Journal of Pragmatics*, 31, 1263-1287.
- Pander Maat, H., Driessen, C., & Mierlo, H. van (1986). NOU: Functie, contexten, vorm en betekenis. *Interdisciplinair Tijdschrift voor Taal- & Tekstwetenschap*, 6(2), 179-194.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred / dispreferred turn-shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of social action* (p. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Raymond, G. (2003). Grammar and social organization: Yes/no interrogatives and the structure of responding. *American Sociological Review*, 68, 939-967.
- Redeker, G. (1991). Linguistic markers of discourse structure. Review of D. Schiffrin 1987, *Discourse markers*. *Linguistics*, 29(6), 1139-1172.
- Robinson, J. (2009). Managing counterinformings: An interactional practice for soliciting information that facilitates reconciliation of speaker's incompatible positions. *Human Communication Research*, 35, 561-587.
- Rooij, V. de (2000). French discourse markers in Shaba Swahili conversations. *The International Journal of Bilingualism*, 4(4), 447-467.
- Schegloff, E. (1996). Turn organization: One intersection of grammar and interaction. In E. Ochs, E. Schegloff & S. Thompson (eds.), *Interaction and grammar* (p. 52-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*, Vol.1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E., & Lerner, G. (2009). Beginning to respond: Well-prefaced responses to *Wh*-questions. *Research on Language and Social Interaction*, 42(2), 91-115.
- Schegloff, E., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 7, 289-327.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. New York: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1990). Between text and context: Deixis, anaphora, and the meaning of *then*. *Text*, 10(3), 245-270.
- Schourup, L. C. (1983). Common discourse particles in English conversation. *Working Papers in Linguistics*, 28.

- Sprott, R. A. (1992). Children's use of discourse markers in disputes: Form-function relations and discourse in child language. *Discourse Processes*, 15, 423-439.
- Steinkrauss, R. (2009). *Frequency and function in WH question acquisition. A usage-based case study of German L1 acquisition*. (Dissertatie, Rijksuniversiteit Groningen).
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment and affiliation during story telling: When nodding is a token of affiliation. *Research on language and social interaction*, 41(1), 31-57.
- Stivers, T., & Hayashi, M. (2010). Transformative answers: One way to resist a question's constraints. *Language in Society*, 39, 1-25.
- Streeck, J., Goodwin, C. & LeBaron, C. (2011). *Embodied interaction. Language and body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Traugott, E., & Dasher, R. (2005). *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandeweghe, W. (1994). Modale partikels en taalhandelingsstypes. In A. Maes, P. van Hauwermeiren & L. van Waes (red.), *Perspectieven in taalbeheersingsonderzoek*. Dordrecht: ICG Publications, 144-152.
- Vismans, R. (1994). *Modal particles in Dutch directives: A study in functional grammar*. Amsterdam: IFOTT.
- Wenzel, V. (2002). *Relationelle Strategien in der Fremdsprache. Pragmatische und interkulturelle Aspekte der niederländischen Lernersprache von Deutschen*. Münster: Agenda Verlag.
- Weydt, H. (1979). *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Wootton, A. J. (1997). *Interaction and the development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wootton, A. J. (2005). Interactional and sequential configurations informing request format selection in children's speech. In A. Hakulinen & M. Selting (eds.), *Syntax and lexis in conversation* (p. 189-207). Amsterdam: Benjamins.
- Wootton, A. J. (2006). Children's practices and their connections with 'mind'. *Discourse Studies*, 8(1), 191-198.

NOU als discourse marker in het taalgebruik van kleuters

- Wootton, A. J. (2007). A puzzle about *please*: Repair, increments and related matters in the speech of a young child. *Research on Language and Social Interaction*, 40(2-3), 171-198.
- Wouden, T. van der (1998). 'Waar Machteld nou?'. *Tabu*, 28, 159-161.
- Wouden, T. van der (2006). Partikels: woordjes die het Nederlands markeren. In N. van der Sijs en J. Stroop (red.), *Wat iedereen van het NEDERLANDS moet weten en waarom* (p. 119-129). Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Wouden, T. van der, & Foolen, A. (2011). Pragmatische partikels in de rechterperiferie. *Nederlandse Taalkunde*, 16(3), 307-322.
- Wygotski, L. S. (1969). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a/M: Fischer Verlag.

Gesprekken in het onderwijs

Bijdragen over onderzoek naar interactie en leren
voor Jan Berenst

Kees de Glopper
Myrte Gosen
Jacqueline van Kruiningen
(redactie)



Eburon Delft
2012

ISBN 978-90-5972-607-9

Uitgeverij Eburon
Postbus 2867
2601 CW Delft
tel.: 015-2131484 / fax: 015-2146888
info@eburon.nl / www.eburon.nl

Illustratie: Kees Salentijn

© 2012 DE GLOPPER, GOSEN, VAN KRUININGEN. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, 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.

Inhoud

1. Werk in uitvoering: Jan Berenst onverdroten voort <i>Tom Koole en Maaïke Hajer</i>	1
2. Fantasietelefoongesprekken als leerzame taalgebruikscontext voor peuters <i>Marjolein Deunk en Fimke Duursma</i>	17
3. <i>NOU</i> als <i>discourse marker</i> in het taalgebruik van kleuters <i>Harrie Mazeland</i>	39
4. Expert of medelezer? Effecten op de interactie van twee voorleesstijlen tijdens tutorlezen <i>Kees de Glopper, Elisabeth Duursma en Rianne Lantinga</i>	73
5. Over de grenzen van de voorleessessie: Een analyse van kennisontwikkeling in opeenvolgende voorleesinteracties <i>Myrte Gosen</i>	97
6. Socialisatie in peer-interactie: Een onderzoek naar de wijze waarop twee zusjes tijdens een bordspel spelregels en autoriteit construeren <i>Nynke van der Schaaf</i>	125
7. Taalgebruikssituaties als bron voor professionalisering en schoolontwikkeling <i>Albert Walsweer</i>	145
8. De constructie van het begrip multiperspectiviteit bij het schoolvak geschiedenis <i>Joanneke Prenger, Heleen Prins en Maaïke Pulles</i>	177

9. De constructie van docent-identiteit in werkgerelateerde narratieven: Analyse van een onderwijsoverleg <i>Jacqueline van Kruiningen en Aafke Diepeveen</i>	207
10. Leren in interactie en leren van interactie: Itie van den Berg aan het woord <i>Kees de Glopper en Melanie Hof</i>	241
Auteursinformatie	263
Transcriptieconventies	267

Transcriptieconventies

Gebaseerd op: Jefferson 1979; 1983a; 1983b; Ochs e.a. 1996. Toelichting op notatiewijze: overgenomen uit Mazeland (2003).

Gesprekorganisatorische relaties

- (1.5) een stilte met een duur van het aantal aangegeven secondes, hetzij binnen een uiting van eenzelfde spreker (beurt-intern), hetzij tussen de beurten van twee opeenvolgende sprekers (beurt-extern)
- (.) stilte korter dan 0,2 seconden
- tekst= er is geen waarneembare stilte tussen de beurten van twee op elkaar volgende
- =tekst2 sprekers, of tussen opeenvolgende uitingseenheden van dezelfde spreker
- [spreker1 deze twee gespreksdeelnemers beginnen tegelijkertijd een
- [spreker2 beurt
- sp[reker1 een tweede spreker begint tijdens de beurt van de huidige
- [spreker2 spreker, en wel precies op het punt waarop het haakje staat
- spr[eke]r1 de tweede, sluitende haak ']' geeft het punt aan waarop de
- [ja:] uiting van de tweede spreker ophoudt (relatief ten opzichte van de uiting van de eerste spreker)

Prosodie

De interpunctieregels van de schrijftaal (punt, komma e.d.) fungeren niet als leestekens, maar als aanduiding van globale intonatielijnen:

- . de punt wijst op een dalend intonatieverloop aan het eind van het betreffende uitingsdeel
- ,
- ? het vraagteken wijst op een sterk stijgende intonatie aan het einde van het betreffende uitingsdeel (het hoeft hier niet om een vraag te gaan)
- ! uitroepteken: de spreker produceert het betreffende uitingsdeel met een uitroepachtige prosodie
- ↑ toonbeweging omhoog (voor de aanduiding van een lokale

Transcriptieconventies

	toonbeweging, voor de duur van één lettergreep, of binnen een lettergreep)
↓	toonbeweging omlaag
<u>accent</u>	de onderstreepte lettergreep of klank is geaccentueerd
re::kken	de betreffende (mede-)klinker is opvallend langer dan 'normaal' is voor deze spreker
LUID	de in hoofdletters geschreven tekst wordt relatief luid uitgesproken
°zacht°	relatief zacht uitgesproken uiting(sdeel); als een fragment steeds zachter wordt, dan markering met twee afsluitende rondjes: °°steeds zacht°°
afbre-	de spreker houdt plotseling in, en breekt de productie van een woord of afbreke- uitingdeel abrupt af (er is een duidelijke articulatorische breuk)
>	de tekst die volgt, wordt relatief sneller uitgesproken (afsluitingsteken: <).
<	idem, relatief langzamer (afsluitingsteken: >)

Geluidsproductie

.hHh	duidelijk waarneembare inademing; elke h staat voor een duur van ongeveer 0,2 van een seconde. De hoofdletter H staat voor een relatief luidere inademing of een deel daarvan
Hh	hoorbare uitademing
lhachehnd	een of meer h/s of hhuhahe's en dergelijke duiden erop, dat de betreffende lettergrepen lachend worden uitgesproken; hie/huh, hah en dergelijke zijn pogingen om (reeksen) lachpartikels weer te geven
krakerig	krakerig
((snuijt))	karakterisering van een non-verbale activiteit, of andere opvallende verschijnselen ((hoest, kucht, ironisch))

Transcriptieproblemen

()	spreker zegt iets dat de transcribeerder niet kan verstaan (de lengte tussen haakjes is een globale aanduiding voor het aantal gemiste lettergrepen, 3 tekenposities per lettergreep)
(iets)	de transcribeerder is er niet zeker van dat de tussen haakjes

vermelde tekst een correcte weergave is van de gesproken tekst

Bronnen

- Jefferson, G. (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance declination. In G. Psathas (red.) *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology* (pp. 79-96). New York: Irvington.
- Jefferson, G. (1983a). *On a failed hypothesis: conjunctionals as overlap-vulnerable*. Katholieke Universiteit Brabant: Tilburg Papers in language and literature, nr.28.
- Jefferson, G. (1983b). *Notes on a possible metric which provides for a standard maximum silence of approximately one second in conversation*. Katholieke Universiteit Brabant: Tilburg Papers in language and literature, nr.42.
- Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Coutinho.
- Ochs, E., Schegloff, E. A., & Thompson, S. A. (1996). *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.