

De invloed van tweetaligheid op de ontwikkeling van de 'Theory of Mind'. De introductie van personages in een verhaal door kleuters.

Een onderzoek naar het verschil in gebruik van referentiële uitingen bij de introductie van personages in een verhaal tussen Russisch-Nederlandse kleuters en Nederlandse kleuters.



Bachelorscriptie Communicatie- en Informatiewetenschappen

Faculteit Geesteswetenschappen

Door: Larissa Rutten 3537137

Scriptiebegeleider: Dr. Elena Tribushinina

Tweede beoordelaar: Dr. Pim Mak

25 januari 2012

Abstract

In dit onderzoek is onderzocht welke invloed tweetaligheid heeft op de ontwikkeling van de Theory of Mind. De aanwezigheid van de Theory of Mind werd onderzocht door het gebruik van referentiële uitingen bij de introductie van personages in een verhaal te onderzoeken. Er werd aangenomen dat wanneer het kind personages op een correcte manier introduceert, namelijk door middel van een indefiniete naamwoordgroep, de Theory of Mind is ontwikkeld bij het kind. Ook werd onderzocht of er crosslinguïstische invloed plaatsvond bij de tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen. Dit werd gedaan door te kijken naar in hoeverre de tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen verschilden van de eentalige Nederlandse kinderen in het weglaten van het lidwoord van een zelfstandig naamwoord bij de introductie van personages. De proefpersonen moesten aan de hand van een set plaatjes (Cat Story of Fox Story) een verhaaltaak uitvoeren: ze moesten vertellen wat er op de plaatjes gebeurde. De proefpersonen bestonden uit eentalige Nederlandse en tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen, verdeeld in de leeftijdsgroepen vier, vijf en zes jaar. Uit de resultaten bleek dat de referentiële uiting ‘definiete naamwoordgroep’ het meest werd gebruikt door alle groepen proefpersonen. Hieruit kunnen we concluderen dat kinderen van vier tot en met zes jaar personages dus nog niet op correcte wijze introduceren en dat dus de Theory of Mind op de leeftijd van zes dus nog niet helemaal is ontwikkeld. Ook bleek uit de resultaten dat tweetaligheid geen invloed heeft op de ontwikkeling van de Theory of Mind wanneer we kijken naar het gebruik van correcte referentiële uitingen bij de introductie van personages in een verhaal. Tweetalige Russisch-Nederlandse kleuters gebruikten even vaak een indefiniete naamwoordgroep om personages te introduceren dan hun eentalige leeftijdsgenoten. Wel gebruikten eentalige kleuters vaker dan tweetalige kleuters definiete naamwoordgroepen om personages te introduceren. Tenslotte kunnen we concluderen dat bij het introduceren van personages in een verhaal er crosslinguïstische invloed plaatsvindt bij de introductie van tweetalige Russisch-Nederlandse kleuters. De tweetalige kleuters laten vaker het lidwoord weg bij het zelfstandig naamwoord dan eentalige kleuters wanneer ze personages introduceren. Een verklaring hiervoor is dat de Russische taal, die de kinderen ook hebben verworven, geen lidwoorden kent. Deze crosslinguïstische invloed blijkt op de leeftijd van vier jaar meer aanwezig te zijn dan op een leeftijd van zes. Op vierjarige leeftijd liet de proefpersonen de lidwoorden namelijk vaker weg dan op een leeftijd van zes jaar.

1. Inleiding

Met taal doen we dingen: we voeren handelingen uit. Mensen communiceren met elkaar, beloven elkaar dingen, bedanken elkaar en vertellen elkaar verhalen. Naarmate kinderen ouder worden, worden ze zich steeds meer bewust van wat ze allemaal met taal kunnen doen. Ze ontwikkelen een pragmatisch bewustzijn (Houtkoop & Koole, 2000). Voor goede communicatie is er echter meer nodig dan dat. Om ervoor te zorgen dat je gesprekspartner begrijpt wat je bedoelt, is het van belang dat de taaluitingen samenhangend zijn. Een verhaal zonder samenhang is niet te begrijpen. Een vorm van

samenhang is referentiële samenhang (Dirven & Verspoor, 1999) In de zin: ‘*Marie heeft haast, ze moet over vijf minuten al bij de tandarts zijn*’, is er een referentieel samenhangend verband aanwezig tussen ‘Marie’ en ‘ze’.

Een andere belangrijke voorwaarde voor geslaagde communicatie is dat je als spreker die informatie geeft die nodig is om het doel te bereiken, niet meer en niet minder (Miller, 2006). Hiervoor moet je als spreker de taaluitingen aanpassen aan de context van het verhaal en aan hetgeen wat je gesprekspartner wel en niet weet (Houtkoop & Koole, 2000, Serratrice, 2007). Wanneer je gesprekspartner niet weet wie ‘Marie’ is, is het van belang dat je eerst vertelt wie ‘Marie’ is. Wanneer je gesprekspartner dit wel weet, dan hoeft je dit niet uit te leggen. Je moet als spreker dus in kunnen schatten wat je luisteraar wel en niet weet. Dan pas kun je bepalen wat wel en niet relevante informatie is (Smitch e. a., 2005). Een noodzakelijke voorwaarde voor het kind om zich aan te kunnen passen aan de mentale staat van hun gesprekspartner is de aanwezigheid van een ‘Theory of Mind’.

De ‘Theory of Mind’ is het sociaal-cognitief vermogen van de mens om zich te kunnen verplaatsen in een ander zijn gedachten. Met andere woorden, het vermogen om de gedachten van anderen te lezen en dingen te zien vanuit het perspectief dat verschilt met dat van jezelf (Fardhadian e. a., 2010). Wanneer de Theory of mind is ontwikkeld, kan een kind begrijpen wat een ander gelooft, voelt, verlangt en weet (Miller, 2006) en pas wanneer je de mentale staat van anderen begrijpt, kan je het gedrag van anderen verklaren en voorspellen en je taaluitingen dus aanpassen op je gesprekspartner. Dit vermogen is essentieel voor het begrijpen van de sociale omgeving (Astington & Jenkins, 1995 in: Fardhadian e. a., 2010) en dus voor communicatie met anderen (Miller, 2006). De Theory of Mind ontwikkelt zich bij kinderen geleidelijk tussen hun derde en zesde levensjaar (Blijd-Hogewys e. a., 2008).

Er wordt gesuggereerd dat de ontwikkeling van de Theory of mind onmogelijk is zonder taal (Segal, 1998 in: Farhadian e.a., 2010; Miller, 2006). In eerdere onderzoeken komt naar voren dat de ontwikkeling van taal invloed heeft op de ontwikkeling van de Theory of Mind. Astington & Jenkins (1999) ondervonden dat de taalvaardigheid de ontwikkeling van de Theory of mind voorspelt. Maar wat nou als een kind in plaats van in één taal, in twee talen vaardig is? Heeft dit invloed op de ontwikkeling van de Theory of Mind? Dat is de vraag die dit onderzoek probeert te beantwoorden. Ondanks het feit dat steeds meer kinderen tweetalig worden opgevoed, is er nog maar relatief weinig onderzoek gedaan naar de invloed van tweetaligheid op de taalontwikkeling en cognitie van het kind Vragen als ‘Op welke manier ontwikkelt een tweetalig kind zich?’ en ‘Vertonen tweetalige kinderen een taalachterstand ten opzichte van eentalige kinderen?’, zijn niet alleen theoretisch, maar ook maatschappelijk relevant. Wanneer tweetalige kinderen problemen hebben met taal, krijgt de tweetaligheid hier vaak de schuld van. Tweetalige kinderen krijgen vaak te snel een stempel opgedrukt en worden daardoor vaak te snel naar bijvoorbeeld een logopedist gestuurd. Door onderzoek naar tweetaligheid kunnen we in kaart brengen op welke manier een tweetalig kind zich ontwikkelt. Zo

kunnen we er achter komen of de vastgestelde taalproblemen normaal zijn voor een tweetalig kind of dat het kind daadwerkelijk een taalprobleem heeft

2. Theoretisch kader

2.1 Het raadsel van tweetaligheid.

Steeds meer ouders overwegen het om hun kind tweetalig op te voeden. Omdat de vader of moeder uit een ander land komt of omdat de ouders vinden dat het voordelen biedt voor het kind. Er zijn verschillende vormen van tweetaligheid. Wanneer een kind vanaf de geboorte met twee talen te maken krijgt, noemen we dit simultaan tweetalig. Wanneer iemand pas na zijn derde jaar in aanraking komt met de tweede taal, noemen we diegene successief tweetalig (Pot, 2008).

Er is nog steeds relatief weinig onderzoek gedaan naar de invloed van een bilinguale opvoeding op de cognitie en de communicatie van simultaan tweetaligen. Vaak wordt er nog getwijfeld over of het tweetalig opvoeden wel goed is voor het kind. Vroeger werd namelijk beweerd dat het schadelijke gevolgen zou hebben voor de ontwikkeling van het kind. Het taalverwervingsproces zou trager verlopen en kinderen zouden te verward raken omdat ze twee talen tegelijkertijd moeten leren (Harley, 2009). Het is waar dat de taalverwerving van kinderen die tweetalig worden opgevoed anders verloopt dan die van kinderen die maar één moedertaal verwerven. Een tweetalig kind zal doorgaans een langzamer verwervingsproces hebben, vooral wat betreft woordenschat (Bialystok, 2010). Iets wat niet raar is aangezien het kind in dezelfde tijd twee talen verwerft en dus dubbel zoveel woorden moet leren. De duur van het verwervingsproces valt echter wel binnen de grenzen van normale eentalige verwerving. En dat terwijl het kind dan beschikt over twee talen in plaats van één taal (Harley, 2009). Verschillende onderzoeken in de afgelopen dertig jaar hebben zelfs aangetoond dat een tweetalige opvoeding juist voordelen oplevert voor het kind.

Naast het feit dat het kind een extra taal tot zijn beschikking heeft en dus toegang heeft tot het communiceren met twee verschillende culturen, blijkt uit recent onderzoek dat tweetaligheid ook andere cognitieve voordelen oplevert. Doordat tweetalige kinderen op vroege leeftijd al om moeten gaan met twee talen, wordt er meer beroep gedaan op hun cognitie. De hersenen zouden hierdoor flexibeler zijn en tweetalige kinderen zouden daardoor een voorsprong hebben in hun cognitieve ontwikkeling (Sorace, 2006; Quin Yow & Markman, 2011; Bialystok, 2010). Ook blijken tweetalige kinderen een beter metalinguïstisch bewustzijn te hebben. Dit houdt in dat ze beter in staat zijn om te reflecteren op taal in het algemeen. Omdat hetzelfde concept in verschillende talen anders wordt uitgedrukt, hebben ze eerder door dat taal arbitrair is: dat vorm en betekenis willekeurig zijn (Fromkin et al., 2011; Goetz, 2003; Sorace, 2006; Bialystok & Craik, 2010). Daarnaast is aangetoond dat tweetaligheid de ontwikkeling van bepaalde executieve controleprocessen stimuleert (Costa e.a., 2009; Bialystok, 1999; Bialystok e.a., 2005; Bialystok & Craik, 2010; Traxler 2012). Tweetalige kinderen zouden er beter in zijn om hun aandacht te richten op hetgeen wat belangrijk is en om misleidende informatie te negeren dan eentalige kinderen. Dit zou komen doordat ze veel oefening hebben gehad

omdat ze constant één van de twee talen moeten negeren. Recent onderzoek heeft nog een groot voordeel voor tweetaligen gevonden. Het verwerven van twee talen zou het begin van dementie met vier jaar uitstellen (Bialystok e.a., 2007).

Belangrijk voor dit onderzoek is dat eerder onderzoek ook heeft aangetoond dat een goede beheersing van twee talen samenhangt met een betere psychosociale aanpassing (Snieder, 2008) en met een beter pragmatisch bewustzijn (Quin Yow & Markman, 2011; Sorace, 2006). Dit cognitieve voordeel heeft te maken met de ontwikkeling van de Theory of Mind. Tweetalige kinderen moeten in communicatieve situaties constant bepalen welke taal hun gesprekspartner spreekt en in welke taal ze terug moeten praten. Het feit dat ze dit steeds moeten doen, kan leiden tot een beter inzicht in sociale situaties en een betere aanpassing aan hun gesprekspartner. Dit zou kunnen betekenen dat de Theory of Mind bij tweetalige kinderen eerder ontwikkelt dan bij eentalige kinderen. Eerder onderzoek ondersteunt deze aanname.

Goetz (2003) concludeerde dat bij tweetalige kinderen de Theory of mind gemiddeld een jaar eerder dan bij eentalige kinderen ontwikkelt. Tweetalige drie- en vierjarige kinderen presteerden beter dan hun eentalige leeftijdsgenoten op de zogeheten ‘false belief testen’, die de Theory of Mind testen. In de ‘false belief testen’ moeten de kinderen een taak uitvoeren, die het kind pas correct kan uitvoeren als het kind in staat is om te begrijpen dat een andere persoon dingen kan geloven, waarvan het kind weet dat ze eigenlijk niet waar zijn. Ook is er aangetoond dat tweetalige kinderen tussen vier en negen jaar zich beter kunnen verplaatsen in het perspectief van de luisteraar (Kin Dow & Markman, 2011). Genesee e.a. (1975) zagen dat tweetalige kinderen van zes tot acht jaar meer aanwijzingen gaven aan een geblindeerd persoon dan hun eentalige leeftijdsgenoten. Ze toonden aan dat tweetaligen zich beter aanpasten aan de behoeften van de gesprekspartner. Quin Yow en Markman (2011) vonden dezelfde resultaten bij drie- en vierjarige kinderen. In eerder onderzoek van Farhadian e.a. (2010) werden de resultaten van ‘false belief testen’ van Koerdisch-Perzische tweetalige kinderen vergeleken met de resultaten van Perzische eentalige kinderen. De tweetalige kinderen bleken een betere vooruitgang te hebben in de ontwikkeling van de Theory of Mind van hun derde tot hun vijfde jaar. Ook werd er geconcludeerd dat verbale bekwaamheid de ontwikkeling van de Theory of Mind positief beïnvloedt.

Het lijkt er dus op dat het verwerven van twee talen invloed heeft op de ontwikkeling van de Theory of Mind. Dit kun je onderzoeken door de kinderen ‘false belief taken’ uit te laten voeren, maar dit zou je ook kunnen onderzoeken door te kijken naar de taalproductie van de kinderen: door communicatieve situaties van tweetalige en eentalige kinderen met elkaar te vergelijken.

2.2. Referentiële coherentie.

Het vertellen van verhalen is een linguïstische communicatieve taak die sterk afhankelijk is van de evaluatie van je luisteraar en daarmee afhankelijk is van de ontwikkeling van de Theory of Mind (Abbeduto e.a., 2004). Als je een verhaal niet afstemt op je luisteraar, zal deze het verhaal niet goed begrijpen. De luisteraar probeert namelijk een representatie te maken van taaluitingen die de spreker produceert en om een goede representatie van het verhaal te kunnen maken is het belangrijk dat het verhaal samenhangend is (Kamalski e. a., 2004). Dat wil zeggen: er moet een duidelijk verband zijn tussen de verschillende taaluitingen. Samenhang wordt ook wel coherentie genoemd. Er zijn twee soorten coherentie: relationele coherentie en referentiële coherentie.

Relationale coherentie ontstaat wanneer er relaties worden aangebracht tussen verschillende tekstdelen. Relationele coherentie kan impliciet of expliciet worden uitgedrukt. De samenhang wordt bijvoorbeeld expliciet door middel van connectieven zoals ‘en’, ‘maar’ en ‘omdat’ gecreëerd (Schellens & Steehouder, 2008). Deze vorm van coherentie komt niet aan bod in mijn onderzoek. Referentiële coherentie ontstaat wanneer er verschillende linguïstische uitingen gebruikt worden om te verwijzen naar een referent. Met een referent wordt hetgeen bedoeld waarnaar verwezen wordt. Dit is bijvoorbeeld een personage een object of een concept. Referentiële uitingen die vaak gebruikt worden om te verwijzen naar referenten zijn pronomina (*hij/zij/*) en volledige naamwoordgroepen (*‘de bakker op de hoek’*) (Dirven & Verspoor, 1999). Wanneer je een verhaal vertelt, introduceer je als spreker personages, objecten en concepten in een bepaalde context en verwijst je daarna terug naar diezelfde personages, objecten en concepten (Traxler, 2012).

(i) *Gisteren zag ik een hond rennen, hij zag er heel lief uit.*

In deze zin (i) wordt er samenhang gecreëerd doordat de referentiële markerings ‘hij’ terugverwijst naar ‘een hond’. Door referentiële markerings te gebruiken, is het gemakkelijker voor de luisteraar om te bepalen waarover een verhaal gaat (Steinginga, 2011).

2.2.1 De introductie van personages

Goede referentiële samenhang begint bij een goede introductie van de personages. Wanneer je een verhaal begint met bijvoorbeeld *‘hij was daar geweest, en toen ..’* begrijpt niemand wat je bedoelt. Je moet ervoor zorgen dat de je de personages op een zodanige manier introduceert dat de luisteraar begrijpt wie je bedoelt. Maar wat is de juiste manier?

De vorm die sprekers kiezen om te verwijzen is afhankelijk van de pragmatische functie en van de kennisstaat van de luisteraar. Als een personage in een verhaal voor het eerst wordt genoemd, is deze nog niet bekend voor de luisteraar en dus nog niet geactiveerd in het geheugen van de luisteraar (Alvarez, 2003). Het personage zal daarom eerst geïntroduceerd moeten worden. De meest gebruikelijk manier om dit in het Nederlands te doen is door een onbepaald lidwoord te gebruiken in combinatie met een zelfstand naamwoord (een indefiniete naamwoordgroep), zoals in zin (i) *‘een*

hond' (Nakahama, 2009; Traxler, 2012). Als een referent eenmaal geïntroduceerd is, kan de spreker in de rest van het verhaal verwijzen naar de referent door middel van bijvoorbeeld een definiëte naamwoordgroep (*de hond*) of een pronomen (*hij*). Omdat de referent na de introductie bij de spreker en de luisteraar in het geheugen is geactiveerd, voldoet deze verwijzing (Schellens & Steehouder, 2008). De vorm van verwijzen is dus afhankelijk van de kennis die je luisteraar heeft. Wanneer je een nieuw onbekend personage introduceert met een definiëte naamwoordgroep of met een pronomen, houd je als spreker niet genoeg rekening met je luisteraar (Schneider & Hayward, 2010).

2.2.2 De introductie van personages door kinderen

Om de juiste manier van verwijzen te kiezen moet je je als spreker dus kunnen verplaatsen in wat je luisteraar wel en niet weet. Om dit te kunnen is het noodzakelijk dat de Theory of Mind ontwikkeld is bij de spreker. De grootste ontwikkeling van de Theory of Mind vindt plaats bij kinderen tussen hun derde en zesde jaar (Blijd-Hogewys, 2008). Het is interessant om te onderzoeken of deze ontwikkeling ook terug te zien is in de mate waarop kinderen correcte referentiële uitingen gebruiken bij de introductie van personages in verhalen. Aangezien de Theory of Mind bij kleuters nog niet volledig is ontwikkeld, kunnen ze zich waarschijnlijk nog niet zo goed verplaatsen in de mentale kennisstaat van hun luisteraar en zullen ze minder vaak gebruik maken van een indefiniëte naamwoordgroep om personages te introduceren dan volwassenen.

Verschillende onderzoeken steunen deze verwachting. Uit eerder onderzoek blijkt dat kinderen verschillen met volwassenen in de manier waarop ze personages introduceren. Vaak overschatten kinderen de kennis van de luisteraar of negeren ze de communicatieve situatie en verwijzen daardoor niet informatief genoeg (Rozendaal & Baker, 2006; Weck, 1991 in: Alvarez, 2003). Rozendaal & Baker (2006) zagen dat twee- en driejarige kinderen bij de introductie van nieuwe referenten in veertig procent van de gevallen geen indefiniëte naamwoordgroep gebruiken. Daarentegen gebruikten ze vaak pronomina om een personage te introduceren. De Weck (1991 in: Alvarez, 2003) concludeerde dat kinderen vaak gebruik maken van een definiëte naamwoordgroep om personages te introduceren. Op een bepaald punt beginnen de kinderen echter te begrijpen dat ze zich moeten verplaatsen in het perspectief van de luisteraar. De Theory of Mind ontwikkelt met de jaren en onderzoek wijst uit dat ook het gebruik van indefiniëte naamwoordgroepen voor de introductie van personages toeneemt met de jaren. Als kinderen zes tot zeven jaar zijn, begint hun manier van verwijzingen te lijken op de manier waarop volwassenen dit doen (Alvarez, 2003). Echter zijn er ook onderzoekers die aantoonden dat zevenjarige kinderen nog niet op hetzelfde niveau zitten als volwassenen. Onderzoek van Leclercq & Lenart (2011 in: Steinginga, 2011) liet zien dat Franstalige en Engelstalige zevenjarige kinderen vaker definiëte naamwoordgroepen gebruikten voor de introductie van personages dan volwassenen en Serratrice (2007) laat zien dat kinderen het pas vanaf hun negende jaar consequent de indefiniëte naamwoordgroep gebruiken. Andere onderzoekers kwamen echter tot een geheel tegenstrijdige conclusie en toonden met hun onderzoek aan dat kinderen al op erg jonge leeftijd op een correcte

wijze personages kunnen introduceren. Rozendaal & Baker (2010) lieten zien dat kinderen op een leeftijd van drie al op dezelfde manier nieuwe informatie introduceerden als volwassenen. Verbeek e. a. (2007) lieten zien dat negentig procent van de door hen onderzochte Nederlandse kinderen al vanaf hun vierde jaar indefiniete naamwoordgroepen kon gebruiken wanneer dit in de context verplicht was.

2.2.3 De introductie van personages door tweetalige kinderen

Uitgaande van de bestaande theorie dat de Theory of Mind eerder ontwikkelt bij tweetalige kinderen, zou je kunnen verwachten dat tweetalige kinderen zich beter kunnen aanpassen aan de luisteraar bij het vertellen van verhalen dan eentalige kinderen. Maar is er ook een verschil wanneer we kijken naar de manier waarop tweetaligen en ééntaligen kinderen personages introduceren? De geringe hoeveelheid onderzoek die hier naar gedaan is, concludeert dat er weinig tot geen verschil is in het gebruik van referentiële uitingen bij de introductie van personages tussen eentalige en tweetalige kinderen. Aarssen (1996) onderzocht hoe eentalige en succesieve tweetalige kinderen van vier tot en met tien jaar in een verhaal verwijzen naar personages. Hij vond geen verschil in het gebruik van referentiële uitingen tussen tweetalige Turks-Nederlandse kinderen en eentalige Nederlandse kinderen. Beide groepen gebruikten in de meeste gevallen een indefiniete naamwoordgroep. Bos (1997 in: Steinginga, 2011) vergeleek vier- tot tienjarige Marokkaans-Nederlandse successief tweetalige kinderen met eentalige Nederlandse en eentalige Marokkaanse kinderen en vond dezelfde resultaten.

Er is nog maar weinig onderzoek gedaan naar het verschil in introductie van personages tussen simultaan tweetalige en eentalige kinderen. Serratrice (2007) vergeleek achtjarige Engels-Italiaanse simultaan tweetalige kinderen met eentalige Engelse en eentalige Italiaanse leeftijdsgenoten. Ook zij vond geen verschillen tussen de eentalige en simultaan tweetalige kinderen. Beide groepen gebruikten ook hier vooral de indefiniete naamwoordgroep om personages te introduceren. Een definiete naamwoordgroep werd gebruikt wanneer het personage reeds was geïntroduceerd. Steinginga (2011) onderzocht het gebruik van referentiële uitingen bij zevenjarige kinderen. Ze vergeleek eentalige Nederlandse kinderen, tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen en eentalige Nederlandse volwassenen. Uit haar onderzoek bleek dat de drie onderzochte groepen weinig van elkaar verschilden. Alle drie de groepen introduceerden referenten voornamelijk met een indefiniete naamwoordgroep. Wel introduceerden zowel de eentalige als de tweetalige zevenjarige kinderen een referent vaker met een definiete naamwoordgroep dan de volwassenen.

Wanneer je onderzoek doet naar het taalgebruik van tweetalige kinderen, is het van belang dat je er rekening meer houdt dat, ondanks dat een tweetalig kind beschikt over twee onafhankelijke taalsystemen, deze taalsystemen niet autonoom zijn (Müller, 1998 in: Steinginga, 2011; Alvarez, 2003). Er kan 'crosslinguïstische invloed' plaatsvinden. Dit wil zeggen dat de ene taal invloed kan hebben op het gebruik van de andere taal. Deze invloed komt vooral voor bij kinderen die de tweede taal op latere

leeftijd verwerven, maar kan ook voorkomen bij simultaan tweetalige kinderen. Kinderen die vanaf hun geboorte twee talen verwerven die van elkaar verschillen wat betreft grammatica, moeten per taal een apart grammaticasysteem leren. We zien vaak dat tweetalige kinderen fouten maken doordat ze de regels van de ene taal toepassen wanneer ze de andere taal gebruiken. Dit wordt inferentie genoemd. Müller & Hulk (2001) concludeerden dat crosslinguïstische invloed vooral voorkomt op het moment dat de twee grammaticale systemen elkaar overlappen. Het syntactisch-pragmatisch domein, waaronder de introductie van personages valt, is volgens hen een kwetsbaar gebied voor inferentie. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat crosslinguïstische invloed ook voorkomt bij simultaan tweetalige kinderen. Müller & Hulk (2001) onderzochten simultaan tweetalige kinderen die zowel een Germaanse taal (Duits of Nederlands) als een Romaanse taal (Frans of Italiaans) spraken. Ze toonden aan dat er crosslinguïstische invloed plaats gevonden had. Tweetalige Romaans-Germaanse proefpersonen lieten vaker dan de eentalige Germaanse kinderen een object weg wanneer ze spraken in de Germaanse taal. De Romaanse taal had invloed op de taaluitingen van de tweetalige kinderen. Steinginga (2011) vond echter geen crosslinguïstische invloed. Uit haar resultaten bleek dat ondanks dat er in het Russisch geen lidwoorden bestaan, de zevenjarige tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen niet vaker een lidwoord weglieten bij de introductie van personages dan hun eentalige leeftijdsgenoten.

Concluderend kunnen we zeggen dat er nog maar weinig onderzoek gedaan is naar de invloed van tweetaligheid op de manier van introduceren van personages in een verhaal. De onderzoeken die er zijn, onderzochten zevenjarige en achtjarige kinderen, een leeftijd waar naar mij idee de eventuele verschillen grotendeels verdwenen zullen zijn. De Theory of Mind ontwikkelt bij kinderen namelijk voor een grootste deel tussen hun derde en zesde jaar. Uitgaande van eerdere onderzoeken die aantoonde dat de Theory of Mind bij tweetalige kinderen eerder ontwikkelt dan bij eentalige kinderen, lijkt het me interessant en relevant om bij kinderen met een jongere leeftijd de manier van introduceren van personages te onderzoeken. Ook is het interessant om te onderzoeken of de crosslinguïstische invloed bij tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen, die Steinginga (2011) niet vond bij zevenjarige kinderen, wel voorkomt bij tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen met een jongere leeftijd.

3. Onderzoeksvragen en hypotheses

In dit onderzoek wordt er onderzocht welke invloed tweetaligheid heeft op de ontwikkeling van de Theory of Mind bij vier-, vijf- en zes jarige kinderen. Daarvoor gaan we kijken naar de manier waarop eentalige Nederlandse en tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen personages introduceren als ze een verhaal vertellen. In dit onderzoek wordt er onderscheid gemaakt tussen vijf verschillende referentiële uitingen die gebruikt worden voor de introductie van personages. In tabel 1 is te zien wat

er wordt bedoeld met ‘correcte’ en ‘incorrecte’ referentiële uitingen bij de introductie. Deze tabel zal bij de bespreking van de ‘methode’ verder worden toegelicht.

| Tabel 1. Codeerschema van referentiële uitingen voor de introductie van personages | | |
|---|--|-----------------------|
| Correcte introductie (Goed ontwikkelde ToM) | 1. Indefiniete naamwoordgroep | <i>Een kat</i> |
| | 2. Definiete naamwoordgroep | <i>De kat/Die kat</i> |
| ↑↓ Incorrecte introductie (Slecht ontwikkelde ToM) | 3. Ongrammaticaal alleenstaand zelfstandig naamwoord | <i>Kat</i> |
| | 4. Pronominaal aanwijzend voornaamwoord | <i>Die/Dat</i> |
| | 5. Pronomina | <i>Hij/zij</i> |

De overkoepelde onderzoeksvraag is: ‘*Wat is de invloed van tweetaligheid op de ontwikkeling van de Theory of Mind?*’ Aangezien de Theory of Mind niet iets is wat concreet gemeten kan worden, wordt de Theory of Mind gemeten door te kijken naar het gebruik van correcte referentiële uitingen bij het introduceren van personages. Om een antwoord te kunnen geven op deze onderzoeksvraag is het onderzoek verdeeld in drie deelvragen.

1. Wat is de invloed van leeftijd op de introductie van personages in een verhaal?

Voordat we kunnen kijken naar de invloed van tweetaligheid op de ontwikkeling van de Theory of Mind, moeten we te weten komen of leeftijd ook invloed heeft op het gebruik van referentiële uitingen voor de introductie van personages. Onderzoek van Goetz (2003) laat zien dat de Theory of Mind bij tweetalige kinderen een jaar eerder ontwikkelt dan bij eentalige kinderen. Voordat we gaan onderzoeken of deze conclusie klopt, moet er dus eerst onderzocht worden op welke leeftijd de Theory of Mind bij eentalige kinderen ontwikkelt. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat de Theory of Mind bij kinderen geleidelijk tussen het derde en het zesde levensjaar van een kind ontwikkelt (Blijd-Hogewys, 2008). Een zesjarige zal dus een betere Theory of Mind hebben dan een vierjarige. Dit zou betekenen dat bij het introduceren van personages, zesjarige kinderen meer rekening houden met de kennisstaat van de luisteraar dan vierjarige en dus meer correcte referentiële uitingen gebruiken voor de introductie van de personages. Een eerste hypothese is dan ook:

(I) Hoe ouder kinderen zijn, hoe vaker ze correcte referentiële uitingen gebruiken bij de introductie van personages in een verhaal.

Een extra motivatie voor deze hypothese is natuurlijk ook dat de kennis van de taal bij kinderen naarmate ze ouder worden ook verder ontwikkelt. Op een zesjarige leeftijd zal de kennis van bepaalde en onbepaalde lidwoorden groter zijn dan op vierjarige leeftijd, waardoor de oudere kleuters beter zullen zijn in het correct gebruiken van de onbepaalde en bepaalde lidwoorden.

2. Wat is de invloed van tweetaligheid op de introductie van personages in een verhaal?

Wanneer we de invloed van tweetaligheid op de introductie van personages in een verhaal onderzoeken, kunnen we iets zeggen over de ontwikkeling van de Theory of Mind. Wanneer je als spreker een verhaal vertelt, moet je namelijk rekening houden met de kennisstaat van je luisteraar. Eerder onderzoek laat zien dat tweetalige kinderen hier beter in zijn dan eentalige kinderen (Quinn Yow & Markman, 2011; Sorace, 2006). Goetz (2003) toonde aan dat bij tweetalige kinderen de Theory of Mind een jaar eerder ontwikkelt. Tweetalige kinderen zouden hierdoor op eerdere leeftijd in staat zijn om zich te verplaatsen in de luisteraar en daarom zou je kunnen verwachten dat tweetalige kinderen meer correcte vormen gebruiken om personages te introduceren dan eentalige kinderen. Eerder onderzoek naar de invloed van tweetaligheid op het gebruik van referentiële uitingen bij de introductie van personages, komt niet overeen met deze aanname. Steinginga (2011) en Serratrice (2007) vonden beide geen verschil tussen de eentalige en tweetalige kinderen. In deze onderzoeken zijn echter zeven- en achtjarige kinderen onderzocht, een leeftijd waarop de eventuele verschillen naar verwachting grotendeels verdwenen zijn, omdat de Theory of Mind de grootste ontwikkeling doormaakt tussen het derde en zesde levensjaar van een kind. Op een leeftijd van vier, vijf en zes kan daarom wel verschil worden verwacht. De hypothese voor deze deelvraag luidt daarom ook:

(IIa) Tweetalige Russisch- Nederlandse kleuters gebruiken vaker correcte referentiële uitingen bij de introductie van personages in een verhaal dan eentalige Nederlandse kleuters.

Ook wordt er een interactie-effect van leeftijd en tweetaligheid verwacht. Aangezien de Theory of Mind zich tussen de leeftijd van drie en zes ontwikkelt, zal het grootste verschil te zien zijn op jonge leeftijd. Bij de zesjarige kinderen is de kans namelijk groter dat de Theory of Mind bij zowel de eentalige als de tweetalige proefpersonen is ontwikkeld dan bij de vierjarige kinderen. Hieruit volgt een volgende hypothese:

(IIb) Hoe jonger de kinderen zijn, hoe groter de invloed tweetaligheid is op het gebruik van correcte referentiële uitingen bij de introductie van personages in een verhaal.

3. In hoeverre verschillen eentalige Nederlandse kinderen van tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen in het weglaten van lidwoorden bij de introductie van personages in een verhaal?

Met deze deelvraag wordt onderzocht of er bij het introduceren van personages in een verhaal crosslinguïstische invloed plaatsvindt bij de tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen. In het Nederlands maken we onderscheid tussen nieuwe en reeds gegeven informatie met behulp van onbepaalde en bepaalde lidwoorden. Dit onderscheid wordt echter niet in iedere taal hetzelfde gemaakt. In het Russisch bestaan er namelijk geen lidwoorden. Je zou dus kunnen verwachten dat, omdat er geen lidwoorden bestaan in het Russisch, de tweetalige kinderen ook in het Nederlands het

lidwoord vaker weglaten. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat crosslinguïstische invloed voorkomt bij simultaan tweetalige kinderen. Müller & Hulk (2001) concludeerden dat het syntactisch-pragmatisch domein kwetsbaar is voor crosslinguïstische invloed. Het introduceren van nieuwe personages in een verhaal valt binnen dit syntactisch-pragmatisch domein. Een reden waarom we inferentie kunnen verwachten bij het taalgebruik van de tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen. Müller & Hulk (2001) lieten zien dat tweetalige kinderen de regels van de ene taal toepasten wanneer de ze andere taal gebruikten. Tweetalige Romaans-Germaanse kinderen lieten vaker een object weg dan eentalige Germaanse kinderen. De verklaring hiervoor was dat je in Romaanse talen een object kon weglaten en in Germaanse talen niet. Naar aanleiding van deze eerdere bevindingen, wordt het volgende verwacht:

(IIIa) Tweetalige Russisch-Nederlandse kleuters (van 4, 5 en 6 jaar) laten vaker een lidwoord weg bij de introductie van personages in een verhaal dan eentalige Nederlandse kleuters.

Steiginga (2011) deed al eerder onderzoek naar dezelfde onderzoeksvraag en vond geen crosslinguïstische invloed. Ze concludeerde dat ondanks dat er in het Russisch geen lidwoorden bestaan, zevenjarige tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen niet vaker een lidwoord weglieten bij de introductie van personages dan hun eentalige leeftijdsgenoten. Een verklaring voor de niet gevonden crosslinguïstische invloed zou kunnen zijn dat op de leeftijd van zeven, de verschillen tussen eentalige en tweetalige kinderen al grotendeels verdwenen zijn. De kinderen zijn dan op een leeftijd waarin ze de twee talen beter beheersen dan op jongere leeftijd, waardoor ze minder fouten maken en de talen minder vaak door elkaar halen. Hiervan uitgaande wordt er verwacht dat ook de leeftijd invloed heeft op het aantal keer dat de tweetalige kinderen het lidwoord weglaten. De kennis van bepaalde en onbepaalde lidwoorden zal zowel bij de eentalige als bij de tweetalige kinderen groter zijn wanneer ze zes jaar zijn dan wanneer ze vier jaar zijn. Een zesjarige daardoor waarschijnlijk meer bewust van de functie van de lidwoorden en zal daardoor minder vaak het lidwoord weglaten dan een vierjarige. Mijn laatste hypothese is daarom:

(IIIb) Hoe jonger de kleuters zijn, hoe vaker ze het lidwoord weglaten bij de introductie van personages in een verhaal.

4. Methode

4.1 Proefpersonen

Voor dit onderzoek zijn er 130 proefpersonen onderzocht, verdeeld over twee groepen: 58 simultaan tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen en 72 eentalige Nederlandse kinderen. Bij beide groepen zijn drie verschillende leeftijden onderzocht: vier, vijf en zes jaar. Tabel 2 laat de kenmerken van de verschillende groepen zien.

| Tabel 2. De leeftijden en aantal proefpersonen per groep | | | | |
|---|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------|-------------------|
| | Totaal aantal onderzochte kinderen | Gemiddelde leeftijd (jaren;maanden) | Minimale leeftijd | Maximale leeftijd |
| Eentalige Nederlandse kinderen | | | | |
| 4-jarig | 22 | 4;6 | 3;10 | 4;9 |
| 5-jarig | 25 | 5;5 | 5;0 | 5;11 |
| 6-jarig | 25 | 6;6 | 6;0 | 6;10 |
| Tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen | | | | |
| 4-jarig | 16 | 4;6 | 4;0 | 5;0 |
| 5-jarig | 21 | 5;6 | 5;1 | 5;11 |
| 6-jarig | 21 | 6;5 | 6.0 | 7;0 |

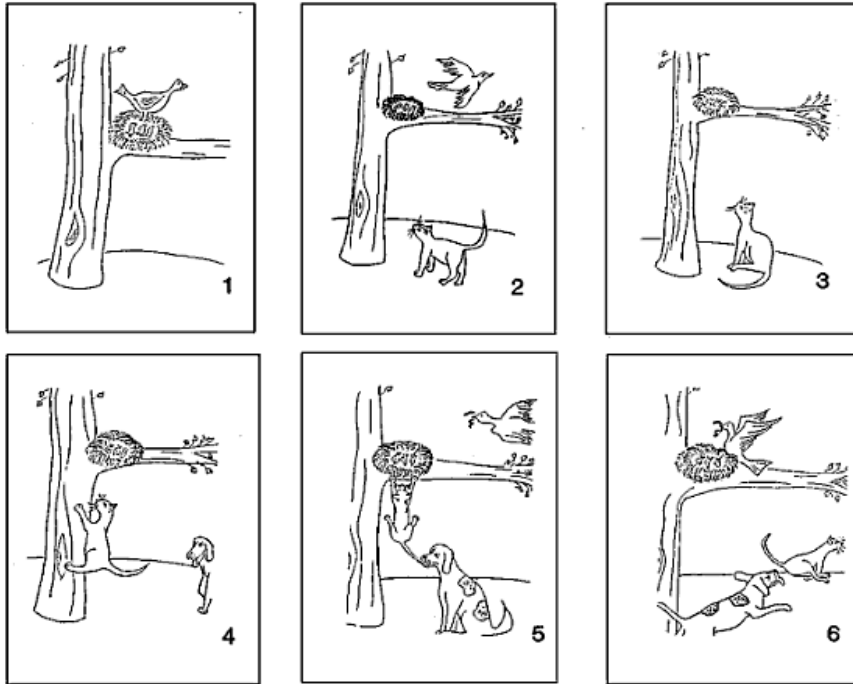
De tweetalige proefpersonen waren allen simultaan tweetalig Russisch-Nederlands. Dit wil zeggen dat de kinderen vanaf hun geboorte zowel Russisch als Nederlands taalaanbod hebben gekregen. Alle proefpersonen woonden in Nederland. Het onderzoek bij de tweetalige kinderen is afgenomen op Russische zaterdagscholen in Amersfoort (21), Hilversum (4) en Amsterdam (25) en bij privéadressen (8). Voor de eentalige Nederlandse kinderen zijn drie basisscholen benaderd in Den Bosch, Amersfoort (vier- en zesjarigen) en Bakel (vijfjarigen).^{*} Voorafgaand aan het onderzoek hebben de ouders via een brief toestemming gegeven voor deelname van hun kind aan het onderzoek.

Het vinden van tweetalige proefpersonen was de moeilijkste taak. Omdat het aantal gevonden proefpersonen bij de vierjarige vooral tegenviel, is er voor gekozen om twee proefpersonen die net vijf waren (5 jaar en 0 maanden) mee te tellen bij de vierjarige proefpersonen. Ook bij de eentalige vierjarige proefpersonen is er één proefpersoon die bijna vier was (3 jaar en 10 maanden) meegeteld. Bij de tweetalige zesjarige kinderen zijn er twee proefpersonen die net zeven waren (7 jaar en 0 maanden) meegeteld.

4.2 Materialen

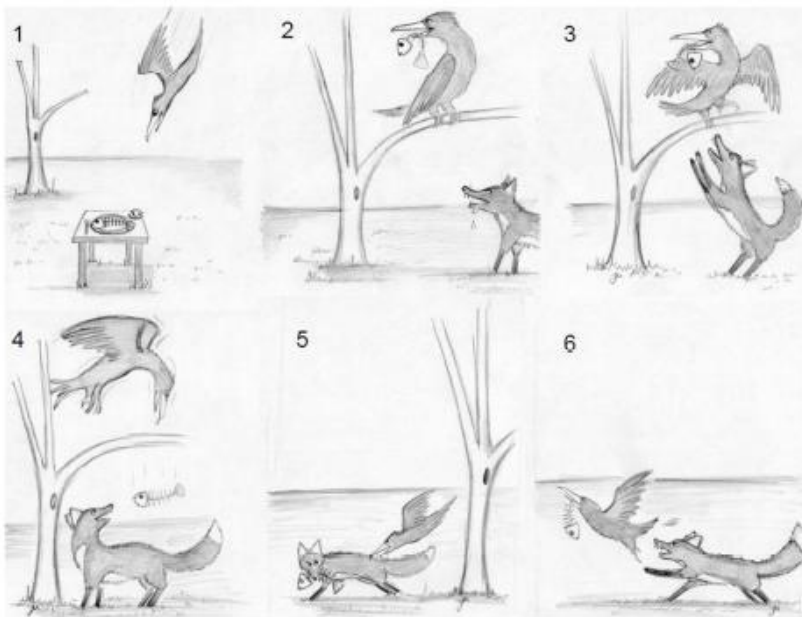
Om data te verkrijgen over de manier waarop kinderen referenten introduceren, moesten de proefpersonen een verhaal verteltaak uitvoeren. Er werd aan de kinderen gevraagd om een verhaal te vertellen over de plaatjes die voor hen lagen. Als stimuli voor de verhaaltjes zijn er twee setten van zes kindvriendelijke plaatjes gebruikt: de ‘Cat Story’ (Hickmann, 2003) en de ‘Fox Story’ (Gülzow & Gagarina, 2007). Deze twee verhalen zijn speciaal ontwikkeld voor onderzoek naar tweetaligheid en vertelvaardigheid. De plaatjes die bij de verhalen horen, zijn te zien in figuur 1 en 2.

^{*} Bij het verzamelen van de proefpersonen heb ik zelf zeven tweetalige proefpersonen benaderd op de zaterdagschool in Amersfoort, vijf tweetalige proefpersonen op hun privéadres en vijftientwintig eentalige vijfjarige proefpersonen op een basisschool. Het onderzoek bij de vierjarige en zesjarige kinderen is door twee mede studenten afgenomen. Ook heb ik voor extra aanvulling van data gebruik gemaakt van de transcripten die in Juni 2011 al verzameld zijn op de zaterdagschool in Amsterdam en waarbij een identieke werkwijze gebruikt is. Het onderzoek is toen gedaan door een student-assistent in het kader van hetzelfde grotere Europees Project van de Universiteit van Utrecht.



Figuur 1. Cat Story (Hickmann, 2003)

In de Cat Story komen drie dieren voor: een vogel, een kat en een hond. Het verhaaltje gaat als volgt. Een moedervogel zit op haar nest met jongen. Dan vliegt de vogel weg en komt er een kat aan. De kat kijkt naar het nest met jongen. Dan klimt de kat in de boom, maar er komt een hond aan. De hond trekt aan de staart van de kat en de vogel komt weer terug met eten. Daarna jaagt de hond de kat weg en de kat rent daarom weg. De moedervogel is weer terug bij het nest.



Figuur 2. Fox Story (Gülzow & Gagarina, 2007)

In de Fox Story komen ook drie dieren voor: een vogel, een vis en een vos. Het verhaaltje gaat als volgt. Een vogel vliegt naar een tafel met daarop een vis. De vogel heeft de vis in zijn bek en hij gaat de vis op de tak opeten. Maar dan komt er een vos aan en de vos wil ook graag de vis. Dan springt de vos en probeert hij de vis te pakken. Hierdoor laat de vogel de vis vallen. De vos rent met de vis in zijn bek weg en de vogel pikt de vos omdat hij de vis terug wil. Uiteindelijk heeft de vogel de vis toch weer van de vos afgepakt.

Deze twee verhalen zijn speciaal ontwikkeld voor onderzoek naar de manier waarop kinderen en volwassenen samenhang produceren in verhalen. De verhalen lijken sterk op elkaar qua verhaalstructuur en voorkomende referenten. In beide verhalen komen er drie personages voor. In de Cat Story zijn dit een vogel, een kat en een hond en in de Fox Story zijn dit een vogel een vis en een vos. De proefpersoon moet bij de verteltaak dus altijd drie personages introduceren. In het onderzoek zijn bij de ene helft van de groep proefpersonen de plaatjes van de Cat Story gebruikt en bij de andere helft zijn de plaatjes van de Fox Story gebruikt. De afmetingen van de plaatjes van de Cat Story zijn 10x13cm en de plaatjes van de Fox Story 12x12cm.

Door gebruik te maken van deze plaatjes levert dit onderzoek een bijdrage aan de database van een grootschaliger Europees project van de Universiteit van Utrecht in samenwerking met Het Centrum voor Algemene Taalwetenschap in Berlijn (ZAS). Dit project doet grootschalig onderzoek naar samenhang in discours bij tweetaligheid en specifieke taalstoornissen.

4.3 Procedure

Bij de onderzoeken die op een school plaatsvonden, werden de kinderen om beurten uit de klas gehaald en meegenomen voor het onderzoek naar een stille ruimte waar ze weinig afgeleid konden worden. Bij de privé adressen werd het onderzoek in de woonkamer afgenomen. De ouders waren er alleen bij als het kind hierom vroeg. Het afnemen van de taak duurde per proefpersoon vijf tot tien minuten. De verhaaltjes zijn opgenomen met een opneemapparaat en vervolgens getranscribeerd. Voordat de plaatjes aan het kind werden getoond, werd er een kort praatje gehouden door de onderzoeker om het kind alvast aan te laten wennen aan het praten. Dit ging meestal over wat ze die dag allemaal al gedaan hadden of over Sinterklaas (het was namelijk Sinterklaastijd). Ook werd de kinderen, om ze te motiveren, verteld dat ze als ze goed hun best deden na het vertellen van het verhaaltje een sticker mochten uitzoeken.

Bij het afnemen van de verteltaak is bij alle proefpersonen dezelfde afnameprocedure toepast. Er werd vooraf aan de kinderen uitgelegd dat ze een verhaaltje kregen te zien, dat het verhaaltje bestond uit zes plaatjes en dat ze het verhaal moesten vertellen aan de onderzoeker. Daarna werden allereerst, zonder dat de onderzoeker iets zei, alle zes de plaatjes voor het kind neergelegd. Er werd aan de kinderen verteld dat het ze eerst naar alle zes de plaatjes moesten kijken en daarbij nog niets hoefden te vertellen. Na ongeveer een minuut werden alle plaatjes van de tafel gepakt. Het eerste plaatje werd voor het kind neergelegd op tafel en de onderzoeker zei: *‘Het verhaaltje begint zo, vertel*

maar wat er gebeurt'. Vervolgens mocht het kind het verhaal vertellen. Wanneer het kind klaar was met vertellen, werd het tweede plaatje naast het eerste plaatje gelegd. Hierdoor zou het kind het verband tussen plaatje 1 en plaatje 2 kunnen zien. Wanneer de proefpersoon klaar was, werd plaatje 2 op plaatje 1 gelegd en plaatje 3 er naast gelegd. Het kind zag dus telkens maar twee plaatjes. Alle plaatjes werden op deze manier aan het kind aangeboden. Om ervoor te zorgen dat de onderzoeker na afloop van de verteltaak bij het terugluisteren nog zou weten wanneer het kind over een nieuw plaatje begon te vertellen, werd er na ieder plaatje door de onderzoeker gezegd: *'goedzo, het volgende plaatje'*. Dit was de markering voor 'er wordt nu een nieuw plaatje neergelegd'.

Het was van belang dat de onderzoeker het kind zo min mogelijk beïnvloedde. De onderzoeker was dan ook beperkt in het geven van instructies en in het stellen van vragen. Er mochten door de onderzoeker zelf geen personages worden benoemd, maar de onderzoeker moest dit het kind laten doen. Het was niet erg als de kinderen een andere naam gebruikten voor de personages en als het kind niet wist hoe het dier heette, hielp de onderzoeker het kind door te vragen: *'Waar lijkt het op?'* en *'Wat denk je dat het is?'*. Ook was het van belang dat de onderzoeker het kind niet op weg hielp door zelf met het verhaal te beginnen, maar het kind juist aanmoedigde om zelf te beginnen. Als het kind eenmaal aan het vertellen was, mocht het kind gestimuleerd worden met uitingen zoals *'Nog iets meer?'* en *'Wat gebeurt er nog meer op het plaatje?'*. Wanneer er op een plaatje meerdere dingen gebeurden en het kind dit niet door had, mocht de onderzoeker naar de gebeurtenis wijzen. Uitingen die vooral vermeden moesten worden, waren uitingen zoals *'Wat doet hij hier?'*, *'Wat is dit?'*, *'Wat zie je?'* en *'Wie is er aan het rennen?'*. Deze vragen stimuleren het kind namelijk om alleen antwoord te geven op de vraag en om dus incomplete zinnen te gebruiken. Wanneer een kind op de vraag *'Wat zie je'*, als reactie geeft *'een hond'*, is dit een antwoord op de vraag in plaats van een correcte introductie van een personage.

4.4 Transcripten

De opgenomen data is getranscribeerd met de toepassing CLAN dat onderdeel is van het programma CHILDES (Child Languages Data Exchange System) (MacWhinney, 2000). De transcriptconventies die zijn gebruikt zijn te vinden in bijlage 1. Alle proefpersonen zijn anoniem gebleven en zijn daarom in de transcripten weergegeven met een nummer. In transcript 1 zie je een voorbeeld van een deel van een getranscribeerde verteltaak.

Transcript 1. Proefpersoon 003: 5-jarig, tweetalig, Fox Stoy.

*EXP: Vertel maar wat er hier gebeurt.

@G: 1

*003: De vogel wou [: wilde] de vis eten.

*EXP: Ja, goedzo.

*EXP: En dan de volgende.

@G: 2

*003: En toen was die pas bij zijn nest [?].

*003: <Toen wou> [2x] [: toen wilde] de vos hem eten ook.

*EXP: Goedzo.

4.5 Codering

Er is bij de analyse van de transcripten alleen gekeken naar hoe de drie personages in het verhaal voor het eerst werden geïntroduceerd door de proefpersoon. Bij de Cat Story er is dus de introductie van de vogel, de kat en de hond geanalyseerd en in de Fox Story is de introductie van de vogel, de vis en de vos geanalyseerd. De introductie van eventuele andere personages die genoemd werden, zoals de jonge vogeltjes, zijn niet meegeteld.

Wanneer kinderen personages willen introduceren, kunnen ze kiezen uit verschillende referentiële uitdrukkingen. In dit onderzoek is er onderscheid gemaakt tussen vijf manieren van introduceren. Deze vijf uitdrukkingen zijn nogmaals te zien in tabel 3.

| Tabel 3. Codeerschema van referentiële uitingen voor de introductie van personages | | |
|--|--|-----------------------|
| Correcte introductie: | 1. Indefiniete naamwoordgroep | <i>Een kat</i> |
| Goed ontwikkelde ToM | 2. Definiete naamwoordgroep | <i>De kat/Die kat</i> |
| | 3. Ongrammaticaal alleenstaand zelfstandig naamwoord | <i>Kat</i> |
| | 4. Pronominaal aanwijzend voornaamwoord | <i>Die/Dat</i> |
| Incorrecte Introductie: | 5. Pronomina | <i>Hij/zij</i> |
| Slecht ontwikkelde ToM | | |

De aanname is dat hoe correcter de referentiële uiting is die de proefpersonen gebruiken, hoe beter de Theory of Mind is ontwikkeld. De referentiële uitingen waaruit gekozen kan worden bij de introductie van de referenten verschillen van elkaar wat betreft het cognitieve status dat zij vertegenwoordigen. Met cognitief status wordt bedoeld: de mate waarin het referent aanwezig is en geactiveerd is in het geheugen van de lezer (Ariel, 1990 in: Steinginga, 2011). Wanneer je een nieuw personage voor het eerst introduceert is de referent niet geactiveerd in het geheugen van de luisteraar. Het cognitieve status is dus van deze referent is dus laag. De meest correcte vorm van introductie is in dat geval een indefiniete naamwoordgroep. Wanneer de proefpersonen een indefiniete naamwoordgroep gebruiken, houden ze het meeste rekening met de kennisstaat van de luisteraar en wordt er verondersteld dat de Theory of Mind beter is ontwikkeld dan wanneer proefpersonen een definiete naamwoordgroep

gebruiken voor de introductie van de personages in een verhaal. De minst correcte vorm om een nieuw personage te introduceren is door gebruik te maken van een pronomen.

Er is ervoor gekozen om de adnominaal aanwijzende voornaamwoorden (*die kat*) in dezelfde categorie onder te verdelen al het bepaald lidwoord in combinatie met een zelfstandig naamwoord (*de kat*). Deze twee referentiële uitingen vormen samen de categorie ‘definiete naamwoordgroep’. Wanneer een proefpersoon een lidwoord weglaat. Wanneer een proefpersoon het lidwoord bij het zelfstandig naamwoord weglaat en hierdoor het zelfstandig naamwoord ongrammaticaal wordt, valt de introductie onder de uiting ‘ongrammaticaal alleenstaande zelfstandig naamwoorden’. Door deze uiting mee te nemen in de analyse wordt de mogelijke crosslinguïstische invloed van het Russisch op het Nederlands bij de tweetalige proefpersonen gemeten.

Per proefpersoon zijn in SPSS 17.00 de leeftijd en het geslacht van de proefpersonen ingevoerd. Ook is er ingevoerd of de proefpersoon een- of tweetalig was en welke plaatjesset hij/zij gezien als stimuli heeft gehad (Cat Story of Fox Story). Daarna is er per referentiële uiting ingevoerd hoe vaak het kind deze uiting gebruikte voor de introductie van personages in het verhaal. Dit getal was dus minimaal nul keer en maximaal drie keer. In de analyse is de eerste keer dat het kind het personage introduceerde geteld, ook als het kind later in het gesprek deze introductie verduidelijkt. In het onderstaande transcript (2) is de introductie dus geanalyseerd als een pronomen ‘hij’, en niet als een definiete naamwoordgroep ‘de vogel’.

Transcript 2. Proefpersoon 037: 5-jarig, eentalig, Fox Story.

- *037: Daar staat ie [: hij] in zijn nest.
- *EXP: Ja?
- *037: De vogel.

In het onderzoek zijn niet alle introducties van de personages meegeteld. De onderzoeker heeft zich aan de volgende criteria gehouden bij de analyse van de transcripten. Een uiting van een introductie van een personage is niet meegeteld:

- Als het niet duidelijk was welke referentiële uiting er precies werd gedaan. Met ‘xx’ of ‘xxx’ wordt in de transcripten bedoeld dat de uiting onverststaanbaar was. Bijvoorbeeld:

Transcript 3. Proefpersoon 017: 5-jarig, tweetalig, Cat Story.

- *017: Die vogel kijkt naar rechts en xxx poesje xxx en dan vliegt hij weg.
- *EXP: Aha .

- Als de onderzoeker voorafgaand aan de uiting de vraag stelt: ‘Wat zie je?’ of ‘Wat zie je nog meer?’ Dit is bij 15 transcripten het geval. Het stellen van deze vraag werd vaak gedaan om het kind te stimuleren om te praten. De uiting van het kind die hierop volgt is echter een antwoord en geen spontane uiting en daarom wordt het niet meegeteld.

- Als een personage wordt geïntroduceerd met een kwantor. Dit kwam maar één keer voor.

Transcript 4. Proefpersoon 092: 4-jarig, eentalig, Cat Story.

*EXP: Wat gebeurt er op het plaatje ?

*092: Een boom # en twee vogels en drie kleine vogels en een nestje en een tak .

5. Resultaten

Om er zeker van te zijn dat geen andere factoren waren die de resultaten konden beïnvloeden, is er met een enkelvoudige variantie-analyse nagegaan of er een effect van geslacht of soort verhaal (Cat of Fox) voorkwam. Bij alle vijf de referentiële uitingen was er geen effect van geslacht te vinden (alle p -waarden > 0.05). Bij alle referentiële uitingen op de vorm 'indefiniete naamwoordgroep' na, werd er geen effect van verhaal gevonden op het gebruik van de introductie. Bij de 'indefiniete naamwoordgroep' was er echter wel een verschil. Proefpersonen die de verhalen set de Cat Story kregen voorgelegd, gebruikten vaker een indefiniete naamwoordgroep voor de introductie dan proefpersonen die de Fox Story kregen voorgelegd. ($F = 5,91$; $df = 1$; $p = 0.016$). Aangezien de verhalen gelijk zijn verdeeld over proefpersonen, zal dit verder geen consequenties hebben voor de resultaten. In tabel 4 zie je het gemiddelde gebruik van de referentiële uitingen voor de introductie van drie personages.

| Tabel 4. Het gemiddelde gebruik voor introductie van drie personages per referentiële uiting | | | | | | |
|---|-----------|------------------|---|--|--|--|
| Gemiddelde & (Standaardafwijking) | | | | | | |
| | | Pronomina | Pronominaal aanwijzend voornaamwoord | Definiete naamwoord groep | Indefiniete naamwoord groep | Ongrammaticaal alleenstaand zelfstandig naamwoord |
| 4 jaar | Eentalig | 0.09 (0.29) | 0.18 (0.66) | 1.64 (1.05) | 0.59 (0.85) | 0.14 (0.47) |
| | Tweetalig | 0.31 (0.60) | 0.00 (0.00) | 1.31 (1.20) | 0.38 (0.62) | 0.56 (0.73) |
| 5 jaar | Eentalig | 0.12 (0.33) | 0.44 (0.82) | 1.92 (0.91) | 0.36 (0.57) | 0.04 (0.20) |
| | Tweetalig | 0.05 (0.22) | 0.05 (0.22) | 1.57 (0.98) | 0.86 (0.85) | 0.19 (0.51) |
| 6 jaar | Eentalig | 0.08 (0.28) | 0.04 (0.20) | 2.08 (1.12) | 0.72 (1.02) | 0.04 (0.20) |
| | Tweetalig | 0.00 (0.00) | 0.10 (0.44) | 1.48 (1.08) | 1.24 (1.14) | 0.10 (0.30) |
| Totale gemiddelde | | 0.10 (0.33) | 0.15 (0.56) | 1.70 (1.06) | 0.69 (0.91) | 0.15 (0.44) |

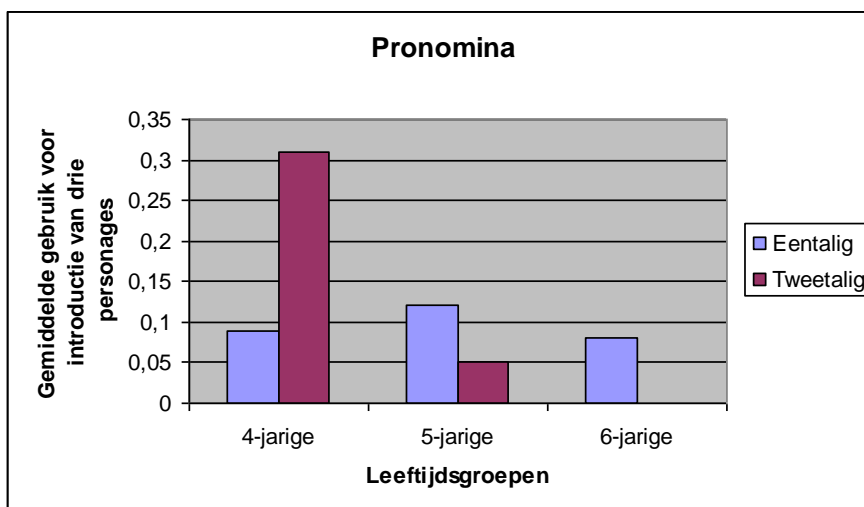
Om de totale gemiddeldes met elkaar te vergelijken, is er gebruik gemaakt van een gepaarde t -toets. Uit deze toets blijkt dat de proefpersonen de definiete naamwoordgroep het meest gebruiken om een personage te introduceren. De definiete naamwoordgroep wordt vaker gebruikt dan de indefiniete

naamwoordgroep ($t = -6.44$; $df = 129$; $p < 0.00$). De indefiniëte naamwoordgroep is de referentiële uiting die daarna het vaakst gebruikt wordt gebruikt. Deze uiting wordt vaker gebruikt dan een pronominaal aanwijzend voornaamwoord ($t = 6.64$; $df = 129$; $p < 0.00$) en vaker dan een ongrammaticaal alleenstaand zelfstandig naamwoord ($t = 5.89$; $df = 129$; $p < 0.00$). Pronomina, pronominaal aanwijzende voornaamwoorden en ongrammaticale alleenstaande zelfstandige naamwoorden worden het minst en even vaak gebruikt (alle p -waarden > 0.05).

De resultaten van onderzoeksvraag 1 en 2 zullen gerapporteerd worden aan de hand van de vijf verschillende referentiële uitingen voor de introductie. Per uiting zal dus gerapporteerd worden wat de invloed van leeftijd (onderzoeksvraag 1) en de invloed van tweetaligheid (onderzoeksvraag 2) op het gebruik van die manier van introduceren van de personages is.

5.1 Het gebruik van pronomina

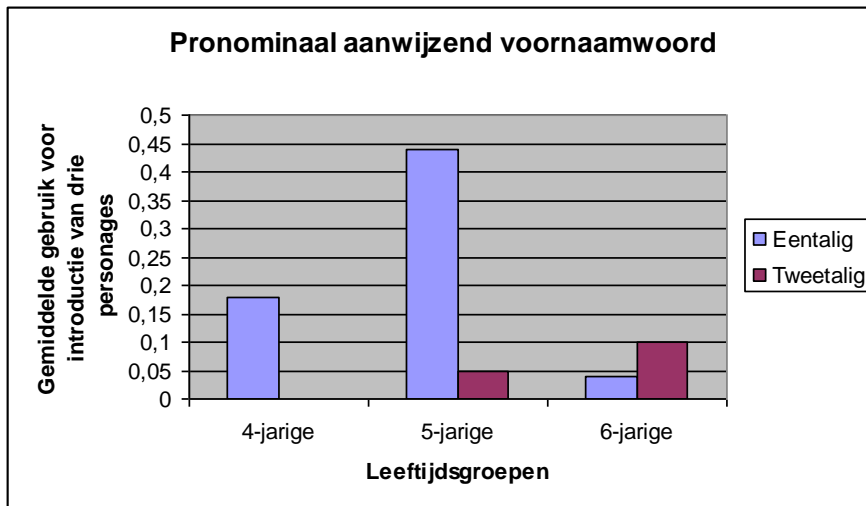
Uit een meervoudige variantie-analyse blijkt dat er geen verschil is in het gebruik van pronomina bij de introductie van personages tussen de verschillende leeftijden ($F = 2.73$; $df = 2$; $p = 0.69$). Ook is er geen effect van tweetaligheid. De eentalige proefpersonen gebruiken even vaak pronomina om personages te introduceren als de tweetalige proefpersonen ($F = 0.17$; $df = 1$; $p = 0.685$). In figuur 3 zijn deze resultaten weergegeven.



Figuur 3. Het gemiddelde gebruik van pronomina per groep

5.2 Het gebruik van pronominaal aanwijzende voornaamwoorden

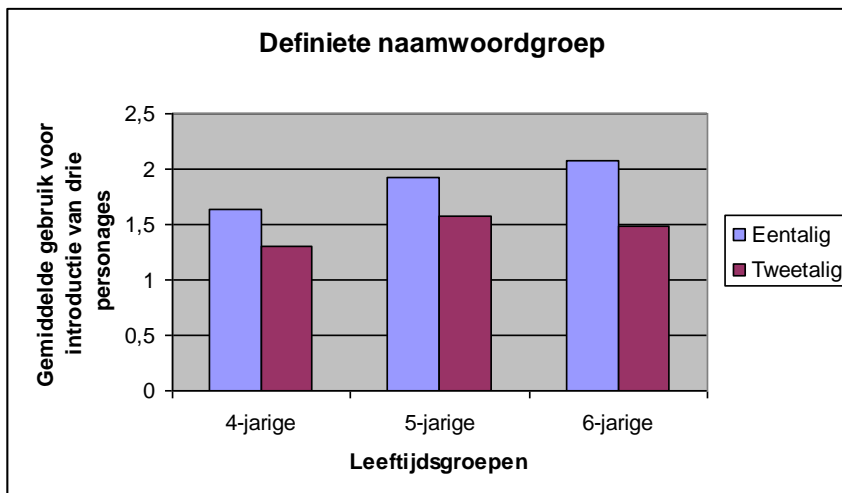
Ook bij deze referentiële uiting blijkt uit een meervoudige variantie-analyse dat er geen effect van leeftijd te vinden is ($F = 1.63$; $df = 2$; $p = 0.2$). De vierjarige proefpersonen gebruiken even vaak een pronominaal aanwijzend voornaamwoord dan de zesjarige proefpersonen. Alhoewel figuur 4 een verschil lijkt te laten zien, is er geen verschil gevonden tussen de eentalige Nederlandse en de tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen ($F = 3.79$; $df = 1$; $p = 0.054$). Beide groepen gebruiken deze vorm even vaak voor de introductie van personages.



Figuur 4. Het gemiddelde gebruik van pronominaal aanwijzende voornaamwoorden per groep

5. 3 Het gebruik van een definiete naamwoordgroep

Bij het gebruik van een definiete naamwoordgroep is er wederom geen verschil tussen de drie leeftijdsgroepen ($F = 1.00$; $df = 2$; $p = 0.371$). De definiete naamwoordgroep wordt door elke leeftijdsgroep even vaak gebruikt. Wel zien we een verschil tussen de eentalige en de tweetalige proefpersonen. De eentalige kinderen introduceren personages vaker door gebruik te maken van een indefiniete voornaamwoordgroep dan tweetalige kinderen ($F = 5.22$; $df = 1$; $p = 0.024$). De resultaten zijn weergegeven in figuur 5.



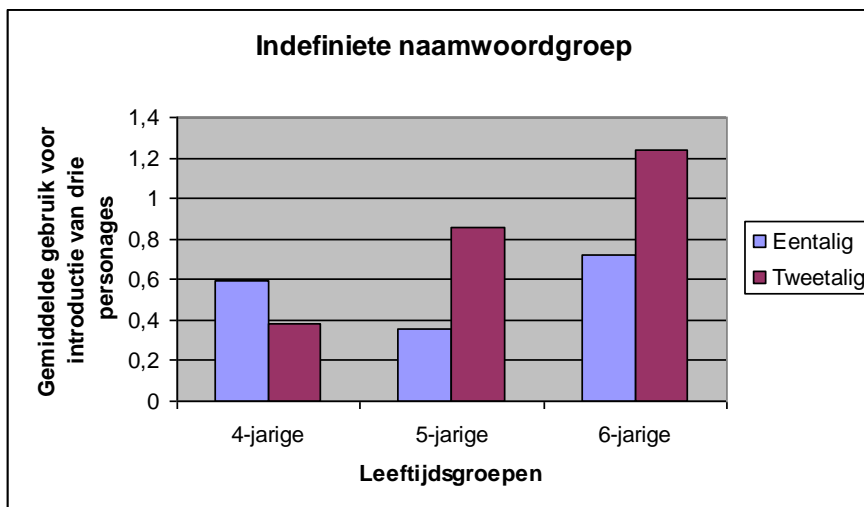
Figuur 5. Het gemiddelde gebruik van een definiete naamwoordgroep per groep

5. 4 Het gebruik van een indefiniete naamwoordgroep

Bij de meest correcte vorm van introduceren, namelijk de indefiniete naamwoordgroep, vinden we een effect van leeftijd ($F = 3.74$; $df = 2$; $p = 0.027$). Om erachter te komen welke leeftijden van elkaar verschillen is er een Post Hoc Bonferroni test uitgevoerd. Daaruit bleek dat het effect veroorzaakt werd door het verschil in gebruik van de indefiniete naamwoordgroep tussen de vierjarige en de

zesjarige proefpersonen. De zesjarige proefpersonen gebruiken vaker een indefiniete naamwoordgroep dan de vierjarige proefpersonen (Mean Difference = 0.46; $p = 0.055$). De overige leeftijdsgroepen verschillen niet van elkaar wat betreft het gebruik van een onbepaalde voornaamgroep. Er was geen verschil tussen de vierjarige en vijfjarige proefpersonen (Mean Difference = 0.09; $p = 1.00$) en tussen ook niet tussen de vijfjarige en zesjarige proefpersonen (Mean Difference = 0.37; $p = 0.133$).

Hoewel figuur 6 iets anders doet verwachten, is er bij deze referentiële vorm geen effect gevonden van tweetaligheid. Eentalige Nederlandse kinderen gebruiken even vaak een indefiniete naamwoordgroep om personages te introduceren dan tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen ($F = 2.97$; $df = 1$; $p = 0.087$).

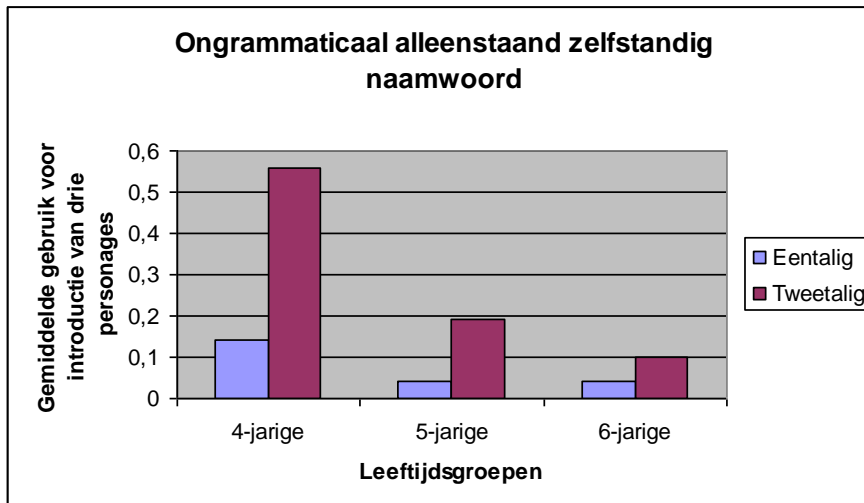


Figuur 6. Het gemiddelde gebruik van een indefiniete naamwoordgroep per groep

5.5 Het gebruik van een ongrammaticaal alleenstaand zelfstandig naamwoord

Om deelvraag drie ‘In hoeverre verschillen eentalige Nederlandse kleuters van tweetalige Russisch-Nederlandse kleuters is het weglaten van lidwoorden bij de introductie van personages in een verhaal?’ te kunnen beantwoorden, is er gekeken naar het verschil in gebruik van een ongrammaticaal alleenstaand zelfstandig naamwoord. Wanneer deze referentiële uiting wordt gebruikt, wordt het lidwoord weggelaten door de proefpersoon. Wanneer we een meervoudige variantie-analyse uitvoeren zien we een effect van leeftijd ($F = 5.210$; $df = 2$; $p = 0.007$). Een Post Hoc Bonferroni test wijst uit dat het effect veroorzaakt wordt door het verschil tussen de vierjarige en de zesjarige proefpersonen. De vierjarige proefpersonen laten vaker het lidwoord weg, waardoor ze een personage introduceren met een ongrammaticaal alleenstaand zelfstandig naamwoord dan de zesjarige proefpersonen (Mean Difference = 0.25; $p = 0.021$). Er is geen verschil in gebruik van een alleenstaand ongrammaticaal zelfstandig naamwoord tussen vierjarige en vijfjarige kinderen (Mean Difference = 0.21; $p = 0.75$) en tussen vijfjarige en zesjarige kinderen (Mean Difference = 0.04; $p = 1.00$).

Ook is er een effect gevonden van tweetaligheid. De tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen vergeten vaker het lidwoord bij de introductie van personages dan eentalige Nederlandse kinderen. De tweetalige proefpersonen gebruiken dus vaker alleenstaande ongrammaticale zelfstandige naamwoorden dan de eentalige kinderen ($F = 8.132$; $df = 1$; $p = 0.005$).



Figuur 7. Het gemiddelde gebruik van een ongrammaticaal alleenstaand zelfstandig naamwoord per groep

Bij alle vijf de referentiële uitingen zijn er geen interactie-effecten gevonden van leeftijd en tweetaligheid (alle p-waarden > 0.05).

6. Conclusies & Discussie

6.1 Conclusie

Nu alle resultaten besproken zijn, kan er een antwoord worden gegeven op de onderzoeksvragen. Wanneer we kijken naar de resultaten, zien we dat alle groepen proefpersonen het vaakst een definiete naamwoordgroep gebruiken om de personages in het verhaal te introduceren. Hieruit kunnen we concluderen dat kinderen van vier, vijf en zes jaar nog niet altijd op de juiste manier personages introduceren. Deze conclusie is in overeenstemming met de conclusie van de Weck (1991 in: Alvarez, 2003) die ook aantoonde dat kinderen vaak definiete naamwoordgroepen gebruiken om personages te introduceren.

De correcte referentiële uiting voor het introduceren van nieuwe personages, namelijk de indefiniete naamwoordgroep, blijkt wel de referentiële uiting te zijn die na de definiete naamwoordgroep het meest gebruikt wordt. Hieruit kan geconcludeerd worden dat vier-, vijf- en zesjarige kinderen wel in staat zijn om de indefiniete naamwoordgroep te gebruiken, maar dat ze deze referentiële uiting nog niet consequent kunnen gebruiken in een context waar het nodig is. Deze conclusie sluit aan bij Serratrice (2007) die liet zien dat kinderen het pas vanaf hun negende jaar consequent de indefiniete naamwoordgroep gebruiken.

6.1.1 De invloed van leeftijd op de introductie van personages in een verhaal.

Verwacht werd dat hoe ouder de kinderen zijn, hoe vaker ze correcte referentiële uitingen gebruiken bij de introductie van personages in een verhaal. Deze hypothese wordt deels bevestigd door de resultaten. De zesjarige proefpersonen gebruikten vaker dan de vierjarige proefpersonen de meest correcte referentiële uiting, namelijk een indefiniete naamwoordgroep. Hieruit kunnen we concluderen dat de Theory of Mind beter is ontwikkeld bij zesjarige kinderen dan bij vierjarige kinderen. De zesjarige kinderen hielden meer rekening met de kennisstaat van de luisteraar dan de vierjarige kinderen. Deze bevinding sluit aan bij eerder onderzoek van onder andere Blijd-Hogewys (2008), die aantoonde dat de Theory of Mind bij kinderen geleidelijk ontwikkelt tussen het derde en het zesde levensjaar van een kind (Blijd-Hogewys, 2008). Tussen de vierjarige en de vijfjarige kinderen en de vijfjarige en de zesjarige kinderen is er echter geen verschil gevonden in gebruik van indefiniete naamwoordgroepen en dus in de ontwikkeling van de Theory of Mind. Hieruit kunnen we concluderen dat de ontwikkeling van de Theory of Mind zó geleidelijk verloopt, dat er alleen verschillen te zien zijn wanneer we de resultaten over een periode van twee jaar vergelijken.

Wanneer we kijken naar de andere referentiële uitingen kunnen we concluderen dat alle drie de leeftijdsgroepen even vaak gebruik maken van pronomina, pronominale aanwijzende voornaamwoorden en definiete naamwoordgroepen bij de introductie van personages in verhalen. Deze drie referentiële uitingen werden door alle groepen niet veel gebruikt. Hieruit kun je concluderen dat ondanks dat kinderen op vier-, vijf- en zesjarige leeftijd nog niet in staat zijn om personages op een correct te introduceren, ze wel in staat zijn om de meest incorrecte referentiële uitingen niet te gebruiken. Dit zou kunnen betekenen dat de Theory of Mind wel aan het ontwikkelen is bij de kleuters, maar dat de ontwikkeling van het vermogen nog niet is voltooid.

6.1.2 De invloed van tweetaligheid op de introductie van personages in een verhaal

Verwacht werd dat de tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen vaker correcte referentiële uitingen zouden gebruiken bij de introductie van personages in een verhaal dan eentalige Nederlandse kleuters. Ook werd verwacht dat hoe jonger de kinderen zijn, hoe groter deze invloed van tweetaligheid is op het gebruik van correcte referentiële uitingen bij de introductie van personages in een verhaal.

Wanneer we kijken naar de resultaten zien we dat beide hypothesen niet kloppen. Net als bij het onderzoek van Steinginga (2011) is geen verschil in het gebruik van de correcte referentiële uiting, namelijk de ‘indefiniete naamwoordgroep’ tussen de eentalige en de tweetalige proefpersonen. Hieruit kunnen we concluderen dat de Theory of Mind bij de tweetalige proefpersonen even goed is ontwikkeld als bij de eentalige proefpersonen. Een conclusie die in tegenstrijd is met de bevindingen van Goetz (2003) dat de Theory of Mind bij tweetaligen kinderen een jaar eerder ontwikkelt dan bij eentalige kinderen. Aangezien er geen verschil gevonden is tussen de eentalige en de tweetalige proefpersonen, is de verwachting dat hoe jonger de tweetalige kinderen zijn, hoe meer invloed de tweetaligheid heeft, ook niet uitgekomen. Ondanks dat er geen verschillen zijn gevonden wat betreft

het gebruik van de indefiniete naamwoordgroep, zien we wanneer we naar het gemiddelde gebruik van de indefiniete naamwoordgroep kijken, dat de gemiddeldes van de tweetalige vijfjarige en zesjarige kinderen hoger liggen dan die van hun eentalige leeftijdsgenoten. De tweetalige kinderen lijken dus vaker gebruik te maken van een indefiniete naamwoordgroep. Maar aangezien de resultaten uitwijzen dat dit verschil niet significant is, moeten we concluderen dat er geen verschil is tussen de eentalige en de tweetalige proefpersonen.

Er is wel een verschil gevonden in het gebruik van de definiete naamwoordgroep. De eentalige Nederlandse kleuters gebruiken vaker een definiete naamwoordgroep om personages te introduceren dan de tweetalige Russisch-Nederlandse kleuters. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn is dat de introducties die de tweetalige proefpersonen gebruiken meer verdeeld zijn over de vijf verschillende referentiële uitingen dan de introducties van de eentalige proefpersonen, ook al gebruiken ook de tweetalige proefpersonen van alle referentiële uitingen de definiete naamwoordgroep het vaakst bij de introductie.

6.1.3 Het verschil in het weglaten van lidwoorden tussen eentalige en tweetalige kinderen

Er werd verwacht dat de tweetalige Russisch-Nederlandse kleuters vaker het lidwoord zouden weglaten bij de introductie van personages in een verhaal dan eentalige Nederlandse kleuters. Er werd namelijk verwacht dat er crosslinguïstische invloed plaats zou vinden, omdat er in het Russisch geen lidwoorden bestaan. Wanneer we kijken naar de resultaten zien we dat deze aanname inderdaad klopt. In tegenstelling tot de resultaten die Steinginga (2011) vond in haar onderzoek naar tweetalige zevenjarige kinderen, zien we dat de vier-, vijf- en zesjarige tweetalige proefpersonen wel vaker een lidwoord weglieten dan de eentalige proefpersonen en dus vaker gebruik maakten van de referentiële uiting ‘ongrammaticaal alleenstaand zelfstandig naamwoord’. Hieruit kunnen we concluderen dat er inderdaad crosslinguïstische invloed heeft plaatsgevonden. Doordat er in het Russisch geen lidwoorden bestaan, laten de tweetalig Russisch-Nederlandse kinderen wanneer ze Nederlands spreken vaker de lidwoorden weg.

Ook werd er verwacht dat hoe jonger de kleuters zijn, hoe vaker ze het lidwoord weglaten bij de introductie van personages in een verhaal. De resultaten zijn in overeenstemming met deze verwachting. Vierjarige kinderen laten vaker het lidwoord weg bij een zelfstandig naamwoord dan zesjarige kinderen. Dit resultaat ondersteunt de verwachting dat crosslinguïstische invloed vooral bij jongere tweetalige kinderen voorkomt. Een verklaring hiervoor kan zijn dat hoe ouder het kind wordt, hoe meer kennis hij heeft van de taal of talen die hij heeft verworven. Kinderen van zes jaar zullen zich daardoor bewuster zijn van de functie van de lidwoorden, waardoor ze deze minder vaak weglaten dan vierjarige kinderen. Tweetalige kinderen zullen op zesjarige leeftijd de twee onafhankelijke taalsystemen en de hierbij horende regels beter beheersen dan op vierjarige leeftijd en zullen hierdoor minder fouten maken in het door elkaar halen van regels van de twee talen.

Kortom, de Theory of Mind van zesjarige kinderen is beter ontwikkeld dan de Theory of Mind van vierjarige kinderen. Ook kunnen we concluderen dat tweetaligheid geen invloed heeft op de ontwikkeling van de Theory of Mind wanneer we kijken naar het gebruik van correcte referentiële uitingen bij de introductie van personages in een verhaal. Tweetalige Russisch-Nederlandse kleuters gebruiken even vaak een indefiniete naamwoordgroep om personages te introduceren dan hun eentalige leeftijdsgenoten. Wel gebruiken eentalige kleuters vaker dan tweetalige kleuters definiete naamwoordgroepen om personages te introduceren. Tenslotte kunnen we concluderen dat bij het introduceren van personages in een verhaal er crosslinguïstische invloed plaatsvindt bij de introductie van tweetalige Russisch- Nederlandse kleuters. De tweetalige kleuters laten vaker het lidwoord weg bij het zelfstandig naamwoord dan eentalige kleuters wanneer ze personages introduceren . Deze crosslinguïstische invloed blijkt op de leeftijd van vier jaar meer aanwezig te zijn dan op een leeftijd van zes. De vierjarige kleuters laten namelijk vaker het lidwoord weg bij de introductie van personages dan de zesjarige kleuters.

6.2 Discussie

6.2.1 De verzameling van de data

In dit onderzoek hebben proefpersonen aan de hand van plaatjes verhalen moeten vertellen. De spraak van de kinderen werd dus gestimuleerd door middel van de plaatjes. Omdat er sprake is van een experimentele setting, kunnen we niet spreken van spontane spraak. Kinderen zouden zich bijvoorbeeld niet op hun gemak kunnen voelen, waardoor ze minder vertellen. Hierdoor kun je geen uitspraken doen over de manier waarop de proefpersonen personages zouden introduceren in spontane gesprekken.

Bij sommige proefpersonen werd het erg duidelijk dat er geen sprake was van spontane spraak. Een aantal kinderen moesten vooral bij de eerste plaatjes erg gestimuleerd worden door de onderzoeker. Het was lastig om het kind te motiveren om te praten aangezien de onderzoeker zich aan verschillende regels moest houden. Ook al is dit in de meeste gevallen gelukt, toch waren er ook gevallen waarbij de onderzoeker gebruik maakte van de vraag ‘*Wat zie je?*’. Dit is een vraag die in plaats van spontane spraak een kort antwoord uitlokt. In deze gevallen is de uiting dan ook niet meegeteld bij de analyse. Dit heeft er echter wel voor gezorgd dat sommige transcripten maar één of twee referentiële uitingen bevatten. Dit kan invloed hebben gehad op de resultaten, aangezien de 0 die bij de andere referentiële uitingen ingevuld werd de gemiddeldes omlaag kan halen.

6.2.2 De codering

De codering van de referentiële uitingen is een subjectieve taak van de onderzoeker. De onderzoeker kiest ervoor welke uitingen hij op welke manier codeert en welke uitingen hij wel en niet meeneemt in het onderzoek. Per introductie van een personage heeft de onderzoeker beslist welke referentiële uiting er werd gebruikt. Dit blijft een subjectieve taak, maar aangezien de manier waarop de codering en

analyse heeft plaatsgevonden duidelijk is gerapporteerd is dit geen groot probleem. Doordat de werkwijze van de codering en analyse is gerapporteerd is het onderzoek repliceerbaar en kan er dus worden onderzocht of dezelfde resultaten ook worden aangetoond door andere onderzoekers.

Een verklaring voor het feit dat de definiete naamwoordgroep het vaakst gebruikt is, kan zijn dat doordat in deze categorie er twee morfologische vormen samen zijn genomen, namelijk de adnominaal aanwijzende voornaamwoorden en het bepaald lidwoord in combinatie met een zelfstandig naamwoord. Wanneer je deze twee morfologische vormen apart zou coderen en analyseren, zou de groep 'definiete naamwoordgroepen' niet zo groot zijn en zou de referentiële uiting die het vaakst gebruikt werd ook de indefiniete naamwoordgroep kunnen zijn geweest.

6.2.3 De invloed van de fysieke context

Referentiële uitingen worden gezien als correct, wanneer de spreker de uiting aanpast op de kennisstaat van de luisteraar. In dat geval is de Theory of Mind van de spreker ontwikkeld. Toch kan er naast de kennisstaat van de luisteraar nog een andere factor zijn die invloed zou kunnen hebben op de manier waarop men personages introduceert, namelijk de fysieke context waarin het kind het verhaal aan de luisteraar vertelt (Schneider & Hayward, 2010). Wanneer het kind een verhaal moet vertellen over wat hij/zij die dag meegemaakt heeft, is dit een andere context dan wanneer het kind een verhaal moet vertellen over de plaatjes die hij/zij en zijn luisteraar zien. In ons onderzoek is er sprake van een gedeelde fysieke context, de onderzoeker zit namelijk naast het kind en ziet de plaatjes waarover het kind gaat vertellen ook. Het kind gaat er hierdoor waarschijnlijk vanuit dat de onderzoeker de plaatjes ook ziet. Hierdoor kan het gebruik van een definiete naamwoordgroep op een betere ontwikkeling van de Theory of Mind wijzen dan dat er in dit onderzoek is geconcludeerd. Ook zal doordat er een gedeelde fysieke context is, het gebruik van pronominaal of adnominaal aanwijzende voornaamwoorden kunnen toenemen. Om invloed van deze factor zo min mogelijk te maken, heeft de onderzoeker er alles aan gedaan om het kind ervan bewust te maken dat de zes plaatjes een verhaal vormen wat verteld moest worden.

6.2.4 Het verschil in verhalen

Al eerder is in de resultaten benoemd dat er een effect van soort verhaal gevonden is bij het gebruik van de indefiniete naamwoordgroep. Proefpersonen die de verhalenset de Cat Story kregen voorgelegd, gebruikten vaker een indefiniete naamwoordgroep voor de introductie dan proefpersonen die de Fox Story kregen voorgelegd. Gezien het feit dat de twee soorten verhalen gelijkwaardig verdeeld zouden moeten zijn over de proefpersonen, zou dit geen invloed op de resultaten hebben. Een probleem is echter dat bij de vierjarige proefpersonen de twee soorten verhalen niet gelijkwaardig over elkaar verdeeld zijn. In verband met het kleine aantal verzamelde data voor deze leeftijdscategorie, is er gebruik gemaakt van transcripten van een onderzoek dat in Juni 2011 is afgenomen en precies dezelfde werkwijze gebruikte. Echter was aan deze proefpersonen allemaal de Fox Story voorgelegd,

waardoor de verdeling niet meer gelijkwaardig was bij de tweetalige vierjarige kinderen (5 Cat, 11 Fox) in vergelijking met de eentalige vierjarige (13 Cat, 9 Fox). Dit kan van invloed zijn op de resultaten. Er is nu geen verschil gevonden tussen eentalige en tweetalige vierjarige kinderen in het gebruik van de indefiniete naamwoordgroep. Wanneer er echter meer tweetalige vierjarige proefpersonen de Cat Story voorgelegd hadden gekregen, was dit verschil er misschien wel geweest.

6.2.5 Vervolgonderzoek

In dit onderzoek is gekeken naar de manier waarop tweetalige Russisch-Nederlandse en eentalige Nederlandse kleuters personages introduceren in verhalen wanneer ze spraken in het Nederlands. Interessant voor vervolgonderzoek is om te kijken wat het verschil is in de manier waarop tweetalige Russisch-Nederlandse personages introduceren wanneer de taal van spreken Russisch is in plaats van Nederlands. Ook zou dit vergeleken kunnen worden met de manier waarop eentalige Russische kinderen personages introduceren in verhalen. Dit vervolgonderzoek wordt in de komende jaren uitgevoerd door de Universiteit van Utrecht in samenwerking met het Centrum voor Algemene Taalwetenschap in Berlijn (ZAS).

In dit onderzoek wordt er gekeken naar de introductie van personages in een verhaal. Er wordt echter geen onderscheid gemaakt in de rol van deze personages in het verhaal. Een onderscheid dat wel van invloed kan zijn op de manier van introduceren. Niet alle personages in een verhaal zijn namelijk even belangrijk. Sommige personages benoemen we een paar keer terwijl andere personages steeds terugkeren in het verhaal. De Weck (1991 in: Alvarez, 2003) heeft aangetoond dat bij de introductie van hoofdpersonages vaker incorrecte introducties worden gebruikt dan bij de introductie van bijpersonages. Alvarez (2003) deed onderzoek naar de manier waarop proefpersonen met Spaans als hun eerste taal en proefpersonen met Spaans als hun tweede taal hoofd- en bijpersonages introduceerden in verhalen. Bij de introductie van de hoofdpersonages gebruikten de proefpersonen met Spaans als hun tweede taal vaker een zwakkere vorm van introductie dan proefpersonen met Spaans als hun eerste taal. Bij de introductie van bijpersonages was dit verschil verdwenen. Het lijkt me interessant voor vervolgonderzoek om bij onderzoek naar de manier waarop kinderen personages introduceren de invloed van de rol van de personages bij het onderzoek te betrekken.

Een laatste interessante vraag voor vervolgonderzoek is : ‘In hoeverre is de manier waarop de moeders van de tweetalige kinderen personages introduceren in een verhaal van invloed op de manier waarop de tweetalige kinderen personages introduceren?’ Uit onderzoek blijkt namelijk dat de taalinput die het kind krijgt van invloed is op de taalontwikkeling van het kind (De Houwer, 2009). Recent onderzoek van de Houwer (2009) laat zien dat Russisch- Nederlandse moeders van tweetalige Russische-Nederlandse kleuters ook vaak lidwoorden weglaten in hun spraak. Dit zou dus een extra verklaring kunnen zijn voor het feit dat tweetalige kleuters vaker lidwoorden weglaten bij het introduceren van personages dan eentalige kleuters.

7. Literatuurlijst

Aarssen, J. (1996). *Relating events in two languages: Acquisition of cohesive devices by Turkish- Dutch bilingual Children at school age*. PhD dissertation, KU Brabant. Tilburg: Tilburg University Press.

Abbeduto, L., Short-Meyerson, K., Benson, G., & Dolish, J. (2004). Relationship between theory of mind and language ability in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, volume 48*, 150-159.

Alvarez, E. (2003). Character introduction in two languages: Its development in the stories of a Spanish-English bilingual child age 6;11–10;11. *Bilingualism: Language and Cognition, volume 6*, 227–243.

Astington, J.W., & Jenkins, J.M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology, Volume 35(5)*, 1311-1320.

Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child development, volume 70 (3)*, 636-644.

Bialystok, E. (2010). Global–local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition. *Developmental Psychology, 46*, 93-105.

Bialystok, E., & Craik, F.I.M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current discourse in psychological science, volume 19(1)*, 19-23.

Bialystok, E., Craik, F.I.M., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia, 45*, 459-464

Bialystok, E., Craik, F.I.M., Grady, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A., & Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in de Simon task: evidence from MEG. *NeuroImage, volume 24*, 40-49.

Blijd-Hoogewys, Els., van Geert, P., Serra, M., & Mindera, R. (2008). *De ontwikkeling van de Theory-of-Mind en het Theory-of-Mind Takenboek. Een niet-lineaire aanpak van ontwikkelingsdata*. Proefschrift, Universiteit van Groningen, Groningen, Nederland.

Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J., & Sebastián-Gallés, N. (2009). On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *Cognition, volume 113*, 135-149.

De Houwer, A. (2009). *An introduction to bilingual development*. Clevedon UK : Multilingual matters.

Dirven, R., & Verspoor, M. (1999). *Cognitieve inleiding tot taal en taalwetenschap*. (pp. 223-229). Leuven: Uitgeverij Acco.

Farhadian, M., Abdullah, R., Mansor, M., Redzuan, M., Gazanizadand, N., & Kumar, V. (2010). Theory of mind in bilingual and monolingual preschool children. *Kamla- Raj. J Psychology, volume 1*, 39-46.

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2011). *An introduction to language*. Wadsworth: Cengage Learning.

Genesee, F., Tucker, G. R., & Lambert, W. E. (1975). Communication skills of bilingual children. *Child Development, volume 46 (4)*, 1010-1014.

Goetz, P.J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: language and cognition, volume 6*, 1-15.

Gülzow, I., & Gagarina, N. (2007). Noun phrases, pronouns and anaphoric reference in young children narratives. In: D. Bittner and N. Gagarina (Eds.), *Intersentential pronominal reference in child and adult language* (203-333). Berlin: ZAS Papers in Linguistics.

Harley, T.A. (2009). *Talking the talk. Language, Psychology and Science*. Hoboken: Taylor & Francis.

Hickmann, M. (2003). Children's discourse: person, space and time across languages. *Cambridge studies in Linguistics, volume 98*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Houtkoop, H., & Koole, T. (2000). *Taal in actie*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Kamalski, J.M.H., Lentz, L.R. & Sanders, T.J.M. (2004). Coherentiemarkering in informerende en persuasieve teksten. Een empirisch onderzoek naar cognitieve en affectieve effecten. *Tijdschrift voor Taalbeheersing, 26(2)*, 85-104.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Miller, C.A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology, volume 15*, 142-154.

Muller, N. & Hulk, A. (2001). Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition, volume 4(1)*, 1–21.

Nakahama, Y. (2009). Cross-linguistic influence on referent introduction and tracking in Japanese as a second language. *The modern language journal, volume 93(2)*.

Pot, H. (2008). 'Mamma, ik wil heddiek!!'. *Ouders over simultaan tweetalig opvoeden in Rotterdam-West*. Rotterdam: Hogeschool INHolland/Lectoraat Dynamiek van de Stad

Quin Yow, W., & Markman, E.M. (2011). Young bilingual children's heightened sensitivity to referential cues. *Journal of cognition and development, volume 12 (1)*, 12-31.

Rozendaal, M.I. (2008). *The acquisition of reference: a cross-linguistic study*. Utrecht: LOT.

Rozendaal, M.I., & Baker, A.E. (2006). Oeh dat is een koekje! De verwerving van de referentiële functies van lidwoorden en pronomina door Nederlandstalige kinderen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, volume, 75(1)*, 29-39.

Rozendaal, M.I., & Baker, A.E. (2010). The acquisition of reference: Pragmatics aspects and the influence of language input. *Journal of Pragmatics, volume 42(7)*, 1866-1879.

Schellens, P.J., & Steehouder, M. (2008) *Tekstanalyse. Methoden toepassingen*. Assen: Uitgeverij van Gorcum.

Schneider, P., & Hayward, D. (2010). Who does what to whom: introduction of referents in children's storytelling from pictures. *Language, speech, and hearing services in schools, volume 41*, 459-473.

Serratrice, L. (2007). Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers. *Journal of Pragmatics, volume 39*. 1058-1087.

Smith, S.W., Noda, H.P., Andrews, S., & Jucker, A.H. (2005). Setting the stage: How speakers prepare listeners for the introduction of referents in dialogues and monologues. *Journal of Pragmatics, volume 37*, 1865-1895.

Snieder, D. (2008). *Taalontwikkeling van tweetalige Turkse en Marokkaanse kleuters in Nederland*. Ongepubliceerde masterscriptie, Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.

Sorace, A. (2006). The more, the merrier: facts and beliefs, about the bilingual mind. In: Della Sala. S. *Tall tales about the mind and brain: separating fact from fiction*. Oxford: Oxford University Press.

Steinginga, R. (2011). *De invloed van tweetaligheid op de productie van referentiële uitdrukkingen in verhalen*. Ongepubliceerde masterscriptie, Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.

Traxler, M.J. (2012). *Introduction to psycholinguistics*. West-Sussex: Wiley-Blackwell.

Van Wijngaarden, A. (2005). *Het jongetje zag dat kikkertje uit de glas was. Het lidwoordgebruik in het Nederlands van NT2-leerders*. Doctoraalscriptie, Universiteit van Utrecht, Utrecht, Nederland.

Bijlage 1. Transcriptconventies

| | | |
|-----|--------------------|--|
| 1. | xx | één woord is niet te verstaan |
| 2. | xx xx | twee woorden zijn niet te verstaan |
| 3. | xxx | meer dan twee woorden zijn niet te verstaan |
| 4. | <woorden> | meerdere woorden |
| 5. | [x <i>aantal</i>] | het aantal keer dat het kind het woord of de zin herhaalt |
| 6. | # | korte pauze |
| 7. | ## | lange pauze |
| 8. | ### | erg lange pauze |
| 9. | [?] | er wordt getwijfeld of het woord of de zin wel zeker gezegd is |
| 10. | [:] | correctie van de onderzoeker: geeft aan hoe het woord of de zin eigenlijk gebruikt moet worden |
| 11. | [//] | correctie van het kind |
| 13. | + “/. | er wordt gesproken in directe rede |
| 14. | & | het woord of de uiting is niet afgemaakt (gestotter) |
| 15. | +//. | het kind begint met een nieuw onderwerp (zelfcorrectie of interruptie van zichzelf) |
| 16. | +/. | interruptie door iemand anders |
| 17. | hm@i | ähm, ähem, mmm |
| 18. | oh@i | aha, ach, och |
| 19. | hm@ia | instemmend, bevestigend: hm hm |