



**UvA-DARE (Digital Academic Repository)**

**Hoe bedoel je? De verwerving van pragmatische vaardigheden**

Roelofs, M.

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Roelofs-Borgers, M. (1988). Hoe bedoel je? De verwerving van pragmatische vaardigheden Den Haag: Holland Academic Graphics

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <http://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

*“Hoe bedoel je?”*

De verwerving van pragmatische vaardigheden

**Academisch Proefschrift**

Ter verkrijging van de graad van doctor

aan de Universiteit van Amsterdam

op gezag van de Rector Magnificus

prof. Dr. J.J.M. Franse

ten overstaan van een door het

college voor promoties ingestelde commissie

in het openbaar te verdedigen in de Aula der Universiteit

op woensdag 24 juni 1998 te 13.00

*door*

**Marja Roelofs-Borgers**

Geboren te Amsterdam

**Faculteit der Geesteswetenschappen  
Universiteit van Amsterdam**

Promotor: prof. Dr. A.E. Baker

Uitgave van  
Holland Academic Graphics  
P.O. Box 53292  
2505 AG The Hague  
The Netherlands

phone: +31 70 4480203  
fax: +31 70 4480177  
email: [mail@hag.nl](mailto:mail@hag.nl)  
http: [www.hag.nl](http://www.hag.nl)

Omslagillustratie:  
Maurice Olijhoek

ISBN 90-5569-48-1  
NUGI 941

Copyright © 1998 by Marja Roelofs. 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 enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Printed in The Netherlands

# Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b>	<b>xi</b>
<b>1. Introductie van het onderzoekskader</b>	<b>23</b>
1.1. Inleiding	1
1.2. Wat is pragmatiek	3
1.3. Taalverwerving: een functioneel proces	10
1.4. Pragmatische ontwikkeling	13
1.4.1. Pragmatische ontwikkeling in de voorschoolse periode	16
1.4.2. Pragmatische ontwikkeling in de schoolse periode	18
1.5. Opzet van deze studie	20
<b>2. De onderzoeksliteratuur</b>	<b>23</b>
2.1. Inleiding	23
2.2. Samenhang in discourse	23
2.3. Structurele samenhang	27
2.3.1. Beurt en beurtwisseling	27
2.3.2. Adjacency	31
2.3.3. Thema	35
2.3.4. Plotstructuur	38
2.4. Functionele samenhang	42
2.4.1. De vorm en de speech act van de uiting	42
2.5. Inhoudelijke samenhang	47
2.5.1. Cohesie	48
2.5.2. Coherentie	54
2.6. Besluit	58
<b>3. De onderzoeksopzet en de onderzoeksvragen</b>	<b>59</b>
3.1. Inleiding	59
3.2. De narratie	59
3.3. De conversatie	61
3.4. De dataverzameling	62
3.4.1. De selectie van de scholen	62
3.4.2. De selectie van de kinderen	63
3.4.3. De opnames	64
3.5. De verwerking van het materiaal	64
3.5.1. Transcriptie en segmentatie	65
3.5.2. De analyse	67
3.6. De betrouwbaarheid van de analyse	68
3.7. De onderzoeksvragen	68
3.7.1. Vragen betreffende de ontwikkeling van de conversatie	70
3.7.2. Vragen betreffende de ontwikkeling van de narratie	71
3.7.3. Vragen betreffende de vergelijking tussen beide genres	72
3.8. De rapportage van de resultaten	73
3.9. Besluit	73
<b>4. Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie</b>	<b>75</b>
4.1. Inleiding	75

4.2. De structurele samenhang op lokaal en globaal niveau	75
4.3. De variabele beurt/beurtwisseling	76
4.3.1. De operationalisatie van de variabele Beurt/beurtwisseling	76
4.3.2. Hypotheses betreffende de variabele beurt/beurtwisseling	79
4.3.3. Resultaten van de analyse van Beurt/beurtwisseling	79
4.4. De variabele adjacency pairs	82
4.4.1. De operationalisatie van de variabele Adjacency pairs	83
4.4.2. Hypotheses betreffende de variabele Adjacency pairs	87
4.4.3. Resultaten van de analyse van Adjacency pairs	87
4.5. De variabele thema	91
4.5.1. De operationalisatie van de variabele Thema	91
4.5.2. Hypotheses betreffende de variabele Thema	95
4.5.3. Resultaten van de analyse van Thema	95
4.6. Besluit	98
<b>5. Analyse en resultaten: de functie en de inhoud van de conversatie</b>	<b>101</b>
5.1. Inleiding	101
5.2. De functionele samenhang	101
5.3. De variabele Speech act	101
5.3.1. De operationalisatie van de variabele Speech act	102
5.3.2. Hypotheses betreffende de variabele Speech act	106
5.3.3. Resultaten van de analyse van Speech act	107
5.4. De variabele Vorm van de speech act	110
5.4.1. De operationalisatie van de variabele Vorm van de speech act	110
5.4.2. Hypotheses betreffende de variabele Vorm van de speech act	111
5.4.3. Resultaten van de analyse van Vorm van de speech act	111
5.4.4. De informativiteit van de tweede paardelen	112
5.5. De inhoudelijke samenhang	115
5.6. De variabele Cohesie	115
5.6.1. De referentie	115
5.6.2. De conjunctie	117
5.6.3. Hypotheses betreffende de variabele Cohesie	118
5.6.4. Resultaten van de analyse van Cohesie	119
5.7. De variabele Coherentie	121
5.7.1. Hypotheses betreffende de variabele Coherentie	126
5.7.2. Resultaten van de analyse van Coherentie	126
5.8. Besluit	130
<b>6. Analyse van de resultaten: de narratie en de vergelijking tussen de twee genres</b>	<b>133</b>
6.1. Inleiding	133
6.2. De plotanalyse	133
6.2.1. De operationalisatie van de Plotanalyse	134
6.2.2. De hypothesen betreffende de Plotanalyse	139
6.2.3. Resultaten van de Plotanalyse	139
6.3. De variabele Cohesie	145
6.3.1. De operationalisatie van de variabele Cohesie	145
6.3.2. De hypothesen betreffende de variabele Cohesie	147
6.3.3. De resultaten van de analyse van Cohesie	148
6.4. De vergelijking tussen de resultaten van de conversatie en die van de narratie	152
6.4.1. Taalvaardigheid in twee verschillende genres van taalgebruik	152

6.4.2. De hypothesen betreffende de vergelijking in resultaten	153
6.4.3. De resultaten van de vergelijking tussen conversationale en narratieve vaardigheden	154
6.5. Besluit	158
<b>7. Discussie en aanbevelingen</b>	<b>161</b>
7.1. Inleiding	161
7.2. Methodologische aspecten	161
7.3. De analysemodellen	163
7.4. Ontwikkeling in structurele, functionele en inhoudelijke samenhang	165
7.4.1. Structurele samenhang	165
7.4.2. Functionele samenhang	169
7.4.3. Inhoudelijke samenhang	171
7.4.4. De vergelijking van de resultaten van beide genres	175
7.5. Ontwikkeling op drie pragmatische terreinen	177
7.6. Aanbevelingen	179
<b>Bibliografie</b>	<b>181</b>
<b>Summary</b>	<b>191</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>195</b>
Bijlage 1: Frog, where are you (Mayer 1969)	195
Bijlage 2: Transcriptieconventies volgens CHAT (MacWhinney 1991).	199
Bijlage 3: Het analysemodel conversationale vaardigheden	200
Bijlage 4: De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.	201
Bijlage 5: De flow-chart voor het coderen van incoherente uitingen	202
Bijlage 6: Verwoorde planningscomponenten	205

# 1 Introductie van het onderzoekskader

## 1.1 Inleiding

Dit boek behandelt de verwerving van pragmatische vaardigheden door Nederlandstalige kinderen van vier tot en met acht jaar. De term ‘pragmatische vaardigheden’ duidt op een scala van min of meer aan elkaar gerelateerde kennis, die nodig is om taal in verschillende situaties passend te gebruiken. Op het begrip pragmatische vaardigheden is moeilijk de vinger te leggen. In het dagelijks leven dringen vaardigheden op dit gebied zich niet op de voorgrond. In volwassen taalgebruik wordt het goed kunnen vertellen van een mop gewaardeerd. De persoon wordt dan als ‘gevat’ beschouwd. Andere pragmatische vaardigheden, zoals het verbinden van een boodschap aan het voorgaande gesprek of het geven van de juiste hoeveelheid informatie blijven vaak impliciet. Door voorbeeld 1.a wordt het verschil in pragmatische competentie tussen een vijfjarig en een negenjarig kind wellicht duidelijker.

### Voorbeeld 1.a<sup>1</sup>

*Floor (9;3) en Merel (5;0)<sup>2</sup> bouwen een hut in de tuin. Nicky, een buurjongetje, speelt mee. Op een gegeven moment roept zijn moeder over de heg: "Merel, is Nicky bij jou in de hut?", waarop Merel ontkennend antwoordt. Nicky is namelijk op dat moment niet in de hut. Floor begrijpt echter dat de relevante informatie voor die moeder niet is of haar kind wel of niet in de hut zit, maar waar haar zoontje op dat moment uithangt. Floor voegt daarom toe: "hij is niet in de hut maar wel in de tuin".*

Hoewel Merel een accuraat antwoord geeft, weet Floor te achterhalen waar de vraag daadwerkelijk om draait.

In de huidige maatschappij is men zich steeds meer bewust van het belang van communicatie. Vaardigheden in dit domein worden meer en meer gewaardeerd, waardoor volwassenen of kinderen met communicatieve problemen juist minder in aanzien staan. In tegenstelling tot bijvoorbeeld problemen met syntaxis worden moeilijkheden met pragmatiek wel gesignaleerd, doch niet herkend als taalprobleem maar als sociaal onhandig, dom of onbeleefd. Het op een goede manier toepassen van pragmatische regels is veel minder absoluut/categorisch dan het toepassen van syntactische regels (McTear & Conti-Ramsden 1992).

Ook Mazeland (1992) stelt dat pragmatische regels niet het soort digitale ja/nee-regels zijn, waar over het algemeen in grammaticaal onderzoek van wordt uitgegaan. Hierdoor is een beoordeling van het gebruik van pragmatische regels moeilijk te maken. Minder dan voor syntactische

---

<sup>1</sup> Naast voorbeelden uit de onderzochte data is dit proefschrift gelardeerd met voorbeelden van taalgebruik van mijn eigen dochters, Floor en Merel.

<sup>2</sup> De leeftijden van de kinderen worden op deze wijze weergegeven. Het eerste cijfer geeft de jaren aan en het tweede cijfer de maanden.

vaardigheid bestaat er voor wat betreft pragmatische vaardigheid zoets als volwassen competentie: de ene volwassene kan pragmatisch vaardiger zijn dan de andere.

Misverstanden in *discourse*<sup>3</sup> worden in overleg met luisteraars opgelost. Volwassenen zijn op gebied van pragmatiek meestal tolerant voor jongere kinderen en lossen problemen met de informatievoorziening zelf op, of haken af. Een verkeerde interpretatie zoals van de mop in voorbeeld 1.b komt vaak niet boven water.

### Voorbeeld 1.b

*Merel las een mopje dat ging als volgt. Een dief komt thuis en zegt tegen zijn vrouw: "ik wilde een armband voor je kopen, maar de winkel was nog open". Zowel Floor (11;9) als Merel (7;6) vonden de mop erg grappig. Maar dan vraagt Floor aan Merel; "Merel, weet je nou wat de grap is?" "ja", zegt Merel, "de dief bedoelde: de winkel was nog dicht".*

Er is zowel in het Nederlandse taalgebied als wereldwijd nog maar weinig kennis over de pragmatische ontwikkeling bij kinderen in de basisschoolleeftijd. Deze leemte in kennis wordt groter naarmate de leeftijd van kinderen vordert. Er is behoefte aan inzicht in het normale ontwikkelingsproces van pragmatische vaardigheden, om kinderen met afwijkend communicatief gedrag op juiste wijze te kunnen behandelen. Van twee kanten kwam de vraag naar meer kennis over de verwerving van pragmatische vaardigheden bij zich normaal ontwikkelende kinderen naar voren: (i) in de klinische praktijk waar kinderen met spraak/taalproblemen worden behandeld heeft men normgegevens nodig om kinderen met afwijkend taalgebruik te kunnen diagnosticeren als wel dan niet pragmatisch gestoord.; (ii) uit onderzoek naar taalontwikkeling van kinderen met een psychische stoornis blijkt dat meer dan de helft van deze kinderen een taalstoornis heeft. Indien er inderdaad sprake is van een taalstoornis betreft deze, naast eventueel andere linguïstische domeinen als syntaxis of fonologie, altijd het domein van de pragmatiek (Mills & Scheper, 1995).

Voor de analyse van spontane taal van het Nederlandstalige kind in de leeftijd tussen vier en negen jaar is wel een analysemethode beschikbaar, genaamd STAP (Spontane TaalAnalyse Procedure) (van den Dungen & Verbeek, 1994). STAP is echter vooral een methode voor de analyse van de morfosyntactische vaardigheid. STAP beschikt over een semantisch en een pragmatisch onderdeel, doch het pragmatische onderdeel bleek te summier voor een werkelijk inzicht in pragmatische problemen van kinderen. Met de gegevens uit het onderhavige onderzoek kan STAP worden uitgebreid met een analysemethode voor pragmatische vaardigheden bij kinderen in de betreffende leeftijdsgroep.

Dit onderzoek is van start gegaan met de doelstelling om de leemte in kennis over de pragmatische ontwikkeling bij kinderen aan te vullen en dit proefschrift levert een beschrijving van de normale ontwikkeling van een groot aantal pragmatische vaardigheden. Aan de hand van

---

<sup>3</sup> De term *discourse* wordt overkoepelend gebruikt voor alle vormen van taalgebruik. De term *conversatie* staat voor een gesprek en de term *narratie* voor een verhaal. De term *communicatie* duidt meer op taalgebruik in het algemeen.



## Wat is pragmatiek?

die beschrijving worden in hoofdstuk 7 een aantal ontwikkelingslijnen geschetst.

In dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op het domein pragmatiek en de ontstaansgeschiedenis van het onderzoeksgebied. Verscheidene visies op het pragmatisch onderzoeksdomein zullen worden belicht. Hierna wordt de visie op taalverwerving, gezien als functioneel proces, besproken. Tenslotte zal er globaal worden ingegaan op de pragmatische ontwikkeling van kinderen en op de problematiek van kinderen met een pragmatische stoornis.

In hoofdstuk 2 wordt de literatuur besproken die van belang is geweest voor de keuze, de definities en de operationalisaties van de variabelen. Daarnaast worden ontwikkelingsgegevens uit voorgaand onderzoek vermeld. In hoofdstuk 3 komt de methode en de werkwijze aan de orde in termen van populatie en dataverzameling en worden de onderzoeksvragen en de daaraan gekoppelde hypothesen verder uitgewerkt. In hoofdstuk 4, 5 en 6 wordt de operationalisatie van de bestudeerde variabelen uitgelegd en tevens worden de resultaten van het onderzoek gerapporteerd. Tenslotte bediscussieert hoofdstuk 7 de gevolgde werkwijze, de gebruikte modellen en de gevonden resultaten. Ontwikkelingslijnen worden geschetst en ook worden er aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

### 1.2 Wat is pragmatiek?

Ieder boek dat de pragmatiek behandelt, opent met een meer of minder uitgebreide definitie over wat pragmatiek is, in welke relatie pragmatiek staat ten opzichte van de andere linguïstische domeinen als syntaxis en semantiek en waar het domein pragmatiek begrensd wordt. Vanuit een breed kader van diverse onderzoeksdisciplines wordt de notie pragmatiek dan gedefinieerd, geldend voor het onderzoek waar verslag van wordt gedaan. Deze afbakening van het pragmatisch onderzoeksdomein heeft een aantal oorzaken, die weer met elkaar in verband staan. Pragmatiek heeft een breed scala aan onderwerpen. Dit komt omdat pragmatiek, naast de linguïstiek, vanuit diverse andere disciplines wordt benaderd. Hierdoor zijn er diverse onderzoekstradities ontstaan. Deze onderzoekstradities hebben verschillende opvattingen over hoe pragmatiek zich verhoudt ten opzichte van de andere domeinen binnen de linguïstiek. Door deze verschillende opvattingen is het nodig om het domein van de pragmatiek binnen elk onderzoek goed te definiëren.

Levinson (1983) besteedt zelfs 47 pagina's aan het definiëren van pragmatiek zonder te komen tot een eenduidige definitie. Wel stelt hij een aantal definities voor, waaronder:

Pragmatics is the study of:

- language from a **functional** perspective, that is, that it attempts to explain facets of linguistic structure by reference to non-linguistic pressures and causes. (pag. 7)
- relations between language and context that are encoded in the structure of a language. (pag. 9)
- aspects of meaning which are not captured in a semantic theory. (pag. 12)
- the ability of language users to pair sentences with the contexts in which they would be appropriate (pag. 24)

## Introductie van het onderzoekskader

Naar mijn mening komen uit deze definities drie belangrijke aspecten van de pragmatiek naar voren, namelijk structuur, functie en inhoud.

Pragmatiek lijkt een overkoepelende invloed te hebben op de linguïstiek in zijn geheel. Bovendien vallen bepaalde aspecten buiten de eigenlijke linguïstiek. Ninio en Snow (1996) stellen dat ze geen lijn weten te trekken tussen linguïstische pragmatiek en sociale effectiviteit. Een bepaalde bewering kan in de ene context passend zijn, maar in de andere context volledig uit de toon vallen. Weten wat er in bepaalde contexten passend is en wat niet, heeft meer met sociale dan met linguïstische kennis te maken. Zonder die sociale kennis kan een taalgebruiker echter linguïstisch niet op juiste wijze functioneren. Iedereen kent voorbeelden van opmerkingen van kinderen die volwassenen in grote verlegenheid brengen, zoals in de volgende anekdote:

### Voorbeeld 1.c

*Er staat een jongetje met zijn moeder bij de slager, die aan een vrij ernstige vorm van tandbederf lijdt. Het jongetje zegt zachtjes doch voor iedereen hoorbaar: "mama, die meneer heeft allemaal zwarte dingetjes in zijn mond".*

Pragmatiek is een jong aandachtsgebied binnen de linguïstiek. Nadat in de zestiger jaren onder invloed van Chomsky (1965) syntaxis de volledige aandacht had gekregen, groeide in de zeventiger jaren de behoefte aan kennis over de invloed van de context op de zinsstructuur: een taal bleek niet te beschrijven met alleen de zinsstructuur als onderzoeksobject. Men voegde het semantische niveau toe aan de linguïstiek als de studie van de betekenis. Van oudsher (de Saussure, 1959) wordt het taalsysteem (*langue*) al onderscheiden van het taalgebruik (*parole*). Leech (1983) maakt een onderscheid in de twee gebieden door semantiek te beschrijven als een gebied dat zich bezighoudt met betekenis in een diadische relatie zoals in (i), terwijl pragmatiek zich bezighoudt met betekenis in een triadische relatie zoals in (ii).

(i) *wat betekent X?*

(ii) *wat bedoel je met X?*

Verder beschrijft Leech drie interpretaties van de relatie tussen semantiek en pragmatiek; het gebruik van betekenis zoals gepostuleerd in (i) en (ii) behoren beide tot de semantiek *semanticism*. Of ze horen beide tot de pragmatiek *pragmaticism*. De derde interpretatie *complementarism* combineert semantiek en pragmatiek met elkaar en wordt door Leech (1983) ondersteund. McTear en Conti-Ramsden (1992) onderscheiden semantiek en pragmatiek van elkaar door alles wat met conventionele betekenis te maken heeft onder semantiek te scharen, terwijl pragmatiek wordt gezien als het domein van betekenis dat niet zozeer gecodeerd is in woorden of zinnen maar wel aanwezig is als onderliggende betekenis.

Ondanks het uitbreiden van het linguïstisch onderzoeksveld met het domein semantiek, bleek snel dat er nog steeds onbeantwoorde vragen waren. Een taaluiting kan in een bepaalde context tenslotte heel wat anders betekenen dan de letterlijke betekenis inhoudt, iets waar kinderen al op jonge leeftijd inzicht in hebben en gebruik van maken, zoals in voorbeeld 1.d.

## Wat is pragmatiek?

### Voorbeeld 1.d

*Merel (5;6) vraagt: "Mam, mag ik straks nog een pakje plakplaatjes kopen?" "Nou Merel", geeft Mam als antwoord, "dat weet ik nog niet hoor. Je hebt ze pas nog gekocht." Merel reageert als volgt: "dat vind ik nou zo lief van jou, hè? Want als je zegt dat je het nog niet weet, dan mag het later toch altijd."*

Ook termen die hun betekenis alleen in samenhang met de context verkrijgen, de zogenaamde *deictische* termen<sup>4</sup> kunnen niet door de semantiek alleen worden beschreven. Tot nu toe blijft het onderscheid tussen wat nu onder semantiek en wat onder pragmatiek valt vaak diffuus.

Omdat er binnen de linguïstiek een leemte was aan kennis over het gebruik van taal, kwamen onderzoekers terecht bij disciplines, die zich vanuit een ander perspectief op taalgebruik hadden gericht. Tegelijkertijd ontstonden er binnen de linguïstiek ook stromingen, die de invloed van de context op de zinsstructuur gingen beschrijven. Taalgebruik wordt dus vanuit verschillende disciplines onderzocht, waaronder linguïstiek, sociologie, psychologie en antropologie (McTear 1985).

Discourse Analyse (Brown & Yule, 1983; van Dijk, 1985: vol. 1-4; van Eemeren, 1997; Sinclair & Coulthard, 1985; Stubbs, 1983) is de wetenschap die zich vanuit de linguïstiek bezighoudt met taalgebruik in langere stukken gesproken of geschreven tekst zoals conversatie en narratie. Men tracht conventies te ontdekken om daarmee reeksen van uitingen te kunnen beschrijven voor wat betreft opeenvolging en thematische structuur. De tekst wordt gezien als een geheel vanuit het perspectief van een buitenstaander. Er wordt vaak gewerkt met fictief materiaal en bij spontane taaldata wordt alle 'irrelevante' informatie, zoals valse starts, overlap in spraak of gevulde pauzes, weggelaten (van Rees, 1992).

In de vroegste, linguïstisch geënte *discourse*-studies (Sinclair & Coulthard, 1975) werd *discourse* gezien als een structurele eenheid boven het zinsniveau, die ook als zodanig structureel kon worden geanalyseerd, niet in constituenten maar in *clauses*<sup>5</sup>, *exchanges*<sup>6</sup> en zo verder. Zoals zinnen structuur bezitten, ging men er vanuit dat *discourse* ook een bepaalde linguïstische structuur bezit, in plaats van slechts een willekeurige opeenvolging van zinnen te zijn. Op verschillende niveaus werden *discourse*-structuren onderscheiden, bijvoorbeeld beurten (Sacks e.a., 1974), dialogische paren en *discourse*-topics (Brown & Yule, 1983; Keenan & Schieffelin, 1976). Onduidelijk is echter of deze verschillende eenheden het type hiërarchische structuur vormt dat in andere domeinen van linguïstische analyse waarneembaar is. Met andere woorden: is de structuur van een zin, opgebouwd uit constituenten en *clauses*, vergelijkbaar met de structuur van een *discourse*? (Schiffrin, 1994).

Een tegenhanger van deze puur structuralistische visie op *discourse* ontsproot vanuit de taalfilosofie (Austin, 1962). Austin stelde dat *discourse* niet slechts een structurele opeenvolging van uitingen was; de uitingen waren functioneel gemotiveerd. Hij stelde een functionele benadering voor die *speech act*-theorie genoemd wordt en formuleerde het begrip performatief: elke uiting

---

<sup>4</sup> Onder deictische termen vallen de volgende vormen; voornaamwoorden (dit, dat, ik, jij, hij), bijwoorden (hier/daar, nu/toen) en bepaalde werkwoorden (brengen, komen).

<sup>5</sup> Een *clause* is een hoofdzin of een bijzin.

<sup>6</sup> Een *exchange* is een uitwisseling van minstens twee beurten door minstens twee sprekers, bijvoorbeeld een vraag met een antwoord.

voert een taalhandeling of *speech act* uit die een *locutie* (de produktie van de uiting), een *illocutie* (de conventionele communicatieve kracht oftewel strekking) en een *perlocutie* (het bereikte effect bij de luisteraar) bevat. Met het uiten van een boodschap verricht een spreker een handeling op drie niveaus: het locutionaire, het illocutionaire en het perlocutionaire niveau. Op alle drie de niveaus kan de betekenis van de boodschap anders zijn. Aan de hand van voorbeeld 1.e worden deze niveaus van betekenis wellicht duidelijker:

**Voorbeeld 1.e**

*Merel (9 jaar) belde haar vriendinnetje Paulien op om te vragen of ze wilde komen spelen. Ze kreeg de vader van het meisje aan de lijn, die ze niet kende. Merel zei: "Hallo, ik ben Merel, het vriendinnetje van Paulien. <pauze> Mag ik Paulien even spreken? Terwijl de vader Paulien ging halen verduidelijkte Merel de pauze: "Ik dacht dat die vader Paulien wel gelijk zou roepen, maar dat deed hij niet.*

De eerste uiting van Merel is gesteld als een bewering (locutie). Door wat Merel na het telefoongesprek zei, wordt duidelijk dat de bewering indirect ook een verzoek was om haar vriendinnetje te spreken (illocutie). De vader interpreteerde de uiting echter niet als verzoek maar als bewering (perlocutie).

Searle (1969) heeft de *speech act*-theorie gesystematiseerd en hanteerbaar gemaakt (Mazeland 1992: 44). De functionele benadering van *discourse* vindt zijn oorsprong in de visie dat de analyse van *discourse* een één-op-één relatie heeft met de analyse van taalgebruik. Taal kan worden gebruikt voor sociale, expressieve en referentiële doelen. De analyse van taalgebruik is afhankelijk van de analyse van doelen en functies van taal. Bepaalde (zin)patronen worden toegepast om, in relatie met de context, communicatieve doelen te bereiken (Schiffrin, 1994). Doelen en functies van taal bepalen het type taalgebruik, hierna 'genre'<sup>7</sup> genoemd.

Vanuit de sociologie, met name de *ethnomethodologie*, wordt onderzoek gedaan naar conversationele structuren. In de jaren zestig is vanuit de ethnomethodologie de Conversatie Analyse ontstaan. De belangrijkste onderzoekers op dit gebied zijn Sacks, Schegloff en Jefferson, Drew en Heritage. Het fundamentele doel van conversatie-analytisch onderzoek is het blootleggen van de sociolinguïstische competentie. Men probeert verklaringen te vinden voor het feit dat sprekers hun beurten zo kunnen ontwerpen dat ze een passende stap zijn binnen de conversatie en dat luisteraars de bijdragen van een ander op juiste wijze kunnen interpreteren. Conversatie-analytici maken gebruik van zeer gedetailleerd getranscribeerde, spontane conversaties, waarin informatie over intonatie, pauzeduur, valse start en overlap is aangegeven. De conversaties worden sequentieel geanalyseerd: er wordt niet naar de tekst als geheel gekeken. De belangrijkste verschijnselen die zijn onderzocht zijn *beurtwisseling*: de wijze waarop de beurt overgaat van de ene op de andere spreker, *adjacency pairs*: reeksen van twee uitingen, geuit door twee verschillende sprekers, en verder *conversational breakdown* en *repair*: het ontstaan en corrigeren van misverstanden. Drew (1994) ziet Conversatie Analyse als de brug tussen linguïstische analyse en sociologisch onderzoek. Heritage (1984a: in Schiffrin 1994) noemt drie

---

<sup>7</sup> Onder *genre* wordt verstaan een herkenbare eenheid van taalgebruik met eigen inhoudelijke organisatieprincipes (Levinson 1983: 318), zoals een telefoongesprek, een anekdote of een lezing.

## Wat is pragmatiek?

aannames van Conversatie Analyse: (a) interactie is structureel georganiseerd; (b) bijdragen aan interactie zijn contextueel georiënteerd; (c) beide eigenschappen zorgen ervoor dat eenheden in *discourse* niet ongeordend, toevallig of irrelevant kunnen zijn. Naast de nadruk op de structuur van de conversatie legt men ook de nadruk op de lokale aard van die structuur. De invloed van de structurele en lokale organisatie van een gesprek komt tot uitdrukking in de analyse van beurtwisseling en *adjacency pairs* (zie 2.3).

Zowel de Conversatie Analyse als de Discourse Analyse hebben bijgedragen aan kennis over en inzicht in conversaties. Naast de genoemde benaderingen hebben filosofen en psychologen belangrijke inzichten gegeven in de voorwaarden waaraan een conversationele bijdrage moet voldoen en de implicaties die deze bijdragen kunnen hebben, omdat die meespelen bij de interpretatie door de luisteraar. Ook deze conversationele benaderingen hebben een bijdrage geleverd aan de in dit onderzoek gebruikte analyses. De filosoof Grice (1975) introduceerde het coöperativiteitsprincipe, waarbij hij vier *maximes* formuleerde (zie 2.5.2 en 5.3.5). Dit is een model waarmee het verschil tussen wat letterlijk is gezegd en wat daarmee communicatief wordt bedoeld systematisch beschreven zou kunnen worden. Het principe luidt als volgt:

"Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged " (Grice, 1975: 45).

Het biedt vier maximes oftewel vuistregels, waaraan sprekers zich in conversatie dienen te houden:

*Maxime van kwaliteit:* spreek de waarheid

*Maxime van kwantiteit:* maak je bijdrage zo informatief als nodig is maar niet informatiever.

*Maxime van relatie:* wees relevant.

*Maxime van wijze:* wees duidelijk

Een van de grote vraagstukken binnen de pragmatiek is de impliciete betekenis die taaluitingen kunnen hebben. Impliciete betekenis oftewel *implicatuur* is de onuitgesproken betekenis van een taaluiting. Waar de *speech act*-theorie beschrijft dat een taaluiting iets anders kan betekenen dan de vorm aangeeft, beschrijft de theorie van implicaturen dat een taaluiting méér kan betekenen dan de vorm aangeeft. Hoewel Grice zelf de maxime van relevantie niet verder definieert, gaf hij wel aan dat de werkelijke verklaring voor het functioneren van menselijke communicatie in het maxime van relevantie ligt.

Sperber en Wilson (1986) vormden het coöperativiteitsprincipe met de maximes om tot een relevantietheorie. In hun visie is de notie 'relevantie' gefundeerd in de menselijke cognitie. Relevantie wordt door hen niet alleen beschouwd als kwalificatie, maar ook als een menselijke eigenschap, gestuurd door mentale processen (Blakemore, 1992). Een menselijk wezen zal in principe altijd, dus ook in communicatie, maximale relevantie nastreven. Een relevante boodschap moet iets veranderen in de kennis van de luisteraar. Dit wordt een contextueel effect genoemd. Een relevante boodschap zal bij de luisteraar met een minimum aan inspanning een maximaal contextueel effect bewerkstelligen (zie verder 2.2).

De plaats die pragmatiek toebedeeld krijgt binnen de linguïstiek is afhankelijk van de visie die men heeft op taalwetenschap. Craig (1982) maakt een tweedeling in de *narrow interpretation* en de *broad interpretation*. In de *narrow interpretation* ziet men pragmatiek slechts als extra domein, dat wordt toegevoegd aan de andere domeinen van taalwetenschap als fonologie, syntaxis en semantiek. Naast de regels voor aspecten van die domeinen zou het kind nog een reeks van regels moeten leren voor pragmatische aspecten. De *narrow interpretation* sluit bepaalde componenten uit, die volgens andere visies wel tot de pragmatiek behoren. De *broad interpretation* (Green, 1989) daarentegen, ziet pragmatiek als een overkoepelende, sturende factor over alle andere linguïstische domeinen. Communicatieve doelen verschaffen in deze visie de basis voor de taalsystematiek en zijn de belangrijkste motivatie voor taalverwerving (Craig, 1982).

McTear en Conti-Ramsden (1992) onderscheiden drie visies over de wijze waarop pragmatiek zich verhoudt ten opzichte van de andere domeinen van de linguïstiek. Elke volgende visie interpreteert de pragmatiek uitgebreider dan de voorgaande visie en elke volgende visie bevat tevens de componenten van de voorgaande visie.

Zij noemen *-pragmatics as a level of linguistic analysis-* als de meest controversiële visie. Deze visie is te vergelijken met de *narrow interpretation*. Pragmatiek heeft een één-op-één relatie met de beschrijving van de structuur van *discourse*. Taalgebruik maakt in deze visie geen deel uit van de pragmatiek.

De tweede visie die McTear en Conti-Ramsden (1992) beschrijven, wordt aangeduid als: *-pragmatics as relating language form and language use-*. Pragmatiek wordt gezien als de relaterende factor tussen structuur en gebruik. In deze visie worden linguïstische vormen verbonden aan de intentie van de spreker in een bepaalde situatie; regels worden geformuleerd die vorm en intentie, oftewel functie, aan elkaar koppelen. De belangrijkste theorie die functie aan vorm relateert, is de *speech act*-theorie (zie hierboven), ontwikkeld door Austin (1962) en Searle (1969). Naar de ontwikkeling van het gebruik van verschillende intenties bij kinderen is veel onderzoek gedaan (Halliday, 1975; Ninio & Snow, 1996; Wells, 1985).

Ook is onderzoek gedaan naar de modaliteit waarin kinderen op bepaalde leeftijden verschillende intenties kunnen verwoorden en door indirecte speech acts beleefdheid kunnen uitdrukken (Ervin-Tripp & Gordon, 1984). Ook het coöperativiteitsprincipe met de maxims van Grice (1975) (zie 1.2) valt binnen deze visie en als laatste plaatsen McTear en Conti-Ramsden *deixis* binnen de tweede visie. Deictische termen zijn zonder inzicht in de context niet te interpreteren.

Tenslotte beschrijven McTear en Conti-Ramsden, (1992) een visie aangeduid als *-pragmatics as the study of language use-*. In deze visie worden fonologie, syntaxis en semantiek gezien als betrekking hebbende op de linguïstische structuur, terwijl pragmatiek betrekking heeft op het taalgebruik. Deze visie op de pragmatiek is te vergelijken met de *broad interpretation* van Craig en is door zijn veelomvattendheid weinig specifiek: alles wat niet met de linguïstische structuur te maken heeft, kan onder deze visie worden geplaatst.

De volgende aspecten worden gedifferentieerd: (i) taal als sociaal handelen in de vorm van elk menselijk intentioneel gedrag; (ii) taal in termen van passend gedrag, zoals beleefdheidsvormen.

De handgreep tot passend conversationeel gedrag is het coöperativiteitsprincipe (Grice, 1975). Andere principes, met name op het gebied van beleefdheid, zijn uitgewerkt door Leech (1983).

(iii) taal als alle intentionele communicatie, niet alleen verbaal maar ook non-verbaal of zelfs

## Wat is pragmatiek?

paralinguïstisch.

Door alle wijzen van communiceren te incorporeren in een beschrijving van pragmatiek wordt ook de vroege ouder-kind interactie betrokken bij pragmatische theorievorming.

Ook de *Theory of Functional Grammar* (Dik, 1983; 1989) neemt de brede visie op pragmatiek als uitgangspunt. Deze theorie biedt een functionele benadering voor de grammaticale organisatie van taal. Functionele grammatica richt zich derhalve niet op *discourse*-niveau maar op zinsniveau.

In tegenstelling tot formele grammaticale theorieën wordt taal niet gezien als een op zichzelf staand fenomeen, maar als een instrument voor sociale interactie. De grammatica staat volgens deze theorie als het ware in dienst van de pragmatiek. Er worden twee regelsystemen onderscheiden: (i) regels voor de constructie van de taaluiting: syntaxis, semantiek, fonologie en morfologie; (ii) regels voor de patronen van interactie: pragmatiek. Regelsysteem (i) wordt gezien als het instrument voor regelsysteem (ii). Dat wil zeggen dat de structuur van taaluitingen moet worden beschreven vanuit de pragmatiek. Functionele grammatica ziet pragmatiek als het overkoepelende raamwerk waarbinnen semantiek en syntaxis bestudeerd moeten worden. Semantiek wordt als instrument van pragmatiek gezien, terwijl syntaxis wordt gezien als instrument van semantiek. Taalsystematiek in zijn geheel wordt beschouwd als een middel om in sociale interactie doelen te bereiken. Sociale interactie is een gestructureerde en een coöperatieve activiteit: gestructureerd doordat het aan regels, normen en conventies is gebonden; coöperatief doordat er tenminste twee deelnemers nodig zijn om een communicatief doel te bereiken (Dik, 1989: 3-7). Dik visualiseert verbale interactie met behulp van het volgende model:

*Figuur 1.1.: Een model voor verbale interactie (Dik, 1989: 8).*

Zowel spreker als luisteraar bezitten een bepaalde hoeveelheid pragmatische informatie. Met een linguïstische bijdrage heeft een spreker de intentie om een verandering te bewerkstelligen in de pragmatische informatie van de luisteraar. De spreker zal daartoe moeten anticiperen op de interpretatie van zijn/haar linguïstische bijdrage door de luisteraar. Om dat te kunnen doen zal de spreker een inschatting moeten maken van de relevante onderdelen van  $P_a$ . Dankzij de pragmatische informatie die spreker en geadresseerde al hebben, hoeft de verbale boodschap niet de volledige intentie van de spreker te bevatten.

De al aanwezige pragmatische informatie, ook wel aangeduid als context, bestaat uit drie bronnen: (i) kennis van de wereld; (ii) kennis van de spreesituatie; (iii) informatie uitgewisseld in de voorgaande *discourse*. De eerste hier beschreven visie op de pragmatiek en onderscheiden door McTear en Conti-Ramsden betreft een smalle interpretatie, waarin pragmatiek geen invloed krijgt toebedeeld op de linguïstische structuur. De laatste hier beschreven visie betreft een heel brede interpretatie, die zijn invloed heeft op alle aspecten van het menselijke intentionele gedrag. Deze uiteenlopende visies op het thema pragmatiek hebben hun oorsprong in de verschillende onderzoekstradities, hierboven besproken.

De brede visie op linguïstiek in zijn geheel, en op pragmatiek in het bijzonder, is naar mijn mening de juiste. In dit onderzoek wordt daarom de brede visie als uitgangspunt genomen: communicatieve doelen worden beschouwd als de motor achter de taalsystematiek en de belangrijkste motivatie voor kinderen om taal te verwerven. Taal wordt niet gezien als een onafhankelijk, op zichzelf staand systeem waar een spreker zich van kan bedienen, maar als een middel ontstaan door en in dienst van communicatie.

De keuze van een brede visie op pragmatiek in een onderzoek naar de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden heeft een aantal consequenties: (i) een breed scala aan te onderzoeken pragmatische aspecten dient zich aan; (ii) spontaan taalgebruik wordt beschouwd als de beste reflexie van de vaardigheden van het kind. Dit houdt de bewerkelijke analyse van spontane taal in.

Binnen de keuze van de brede visie worden drie pragmatische hoofdcomponenten onderscheiden namelijk: (i) de structuur van een bepaalde *discourse*; (ii) de functie van een taalbijdrage in een bepaalde situatie; (iii) de inhoud van taalbijdragen in relatie met de context. De driedeling in deze hoofdcomponenten wordt verder in dit proefschrift gehandhaafd (zie 2.2).

De brede visie op pragmatiek als uitgangspunt voor taalverwerving heeft tevens de implicatie dat taalverwerving wordt gezien als een functioneel proces. De interactie met de omgeving motiveert het kind de taal van de omgeving te verwerven. Hierbij zal het kind in het verwervingsproces (met beperking van zijn/haar mogelijkheden op een bepaalde leeftijd) de functies<sup>8</sup> aanleren die het op dat moment nodig heeft om zijn/haar doelen te bereiken.

In de volgende paragraaf wordt taalverwerving als functioneel proces belicht, met daarbij enkele functionele benaderingen, waaronder ook degene die van invloed zijn geweest op dit onderzoek. Ook wordt kort ingegaan op de cognitieve ontwikkelingstheorie van Vygotsky (1978). Vygotsky ziet taalverwerving als ingebed in de sociale ontwikkeling. Sociale ontwikkeling is in deze theorie daardoor onderliggend aan functionele taalverwervingstheorieën.

### 1.3 Taalverwerving: een functioneel proces

Grammaticale benaderingen op taalontwikkeling richten zich voornamelijk op de verwerving van morfosyntactische vormen en zinsstructuren. In deze benaderingen is men vaak geïnteres-

---

<sup>8</sup> Er wordt hier onderscheid gemaakt tussen de functies van bepaalde woordvormen, zoals de deictische of anaforische functie, de communicatieve functie of strekking van een uiting die wordt aangeduid als *speech act* en de functie van een *discourse*, die wordt aangeduid als doel.



## Taalverwerving: een functioneel proces

seerd in het produkt; een kind verwerft op een bepaalde leeftijd een vorm of structuur. Functionele benaderingen verdiepen zich in het probleem hoe bepaalde vormen en structuren gerelateerd worden aan een functie en andersom. Deze benaderingen zijn meer geïnteresseerd in het proces; voor welke functie worden welke vormen op een bepaalde leeftijd gebruikt? Bamberg, Budwig en Kaplan (1991) merken op dat grammaticale benaderingen, waarbij vanuit een generatief kader wordt gewerkt, ontwikkeling zien als een *top-down* proces. Dat wil zeggen dat deze onderzoekers ervan uitgaan dat kinderen aan het begin van het taalverwervingsproces al alle voorwaarden voor het verwerven van een taal tot hun beschikking hebben. Een kind hoeft zijn/haar gereedschap alleen nog toe te passen.

Bamberg, Budwig en Kaplan (1991) gaan daarentegen zelf uit van een *bottom-up* proces. Dat wil zeggen dat ze aannemen dat het kind met de toename in leeftijd cognitief groeit en daardoor in het ontwikkelingsproces stukjes aan zijn kennis toevoegt. Door de cognitieve groei verloopt de ontwikkeling in verschillende fasen en ontwikkeling wordt dan ook in fasen beschreven. Veranderingen in de vorm hebben invloed op de functie en andersom. Het taalverwervingsproces wordt gezien als een voortdurende wisselwerking tussen kennis en handelen. Slobin (1973) stelde dat nieuwe functies eerst worden verwoord door middel van al verworven vormen en dat nieuwe vormen eerst worden geuit om al verworven functies uit te drukken. Daarnaast moet een kind rijp zijn om een functie te kunnen verwerven. Dit wordt het *principle of functional readiness*<sup>9</sup> genoemd:

Functional readiness means that children will not acquire a complex form until they can assimilate it, directly or indirectly, to an underlying function. (Bates & MacWhinney, 1987: 176)

De differentiatie van vormen en functies is een langdurig ontwikkelingsproces (Hickmann, 1986). Om de vormen en functies van een taal met elkaar te kunnen combineren, is volgens Smith en Leinonen (1992) onderliggende kennis nodig over de wijze waarop een individu zich in diverse situaties gedraagt. Faerch en Kasper (1984) verdelen deze kennis in declaratieve kennis (*knowledge that*) en procedurele kennis (*knowledge how*).

Declaratieve kennis is statische kennis die niet onderhevig is aan veranderingen in de communicatieve situatie. Pragmatisch relevante declaratieve kennis noemen Faerch en Kasper: (i) kennis van de linguïstische structuur; (ii) kennis van de mogelijke *speech acts* en de condities waaronder ze gebruikt kunnen worden; (iii) kennis van de manier waarop *speech acts* kunnen worden gecombineerd in coherente *discourse*; (iv) kennis van de sociaal-culturele waarden, normen en instituties; (v) kennis van relevante contextuele eigenschappen; (vi) kennis van de wereld. Alleen declaratieve kennis is niet genoeg om communicatieve doelen te bereiken. Een spreker moet declaratieve kennis kunnen selecteren en combineren en dit gebeurt met behulp van de procedurele kennis.

Procedurele kennis is dynamisch, doordat het onder invloed van communicatieve doelen kan veranderen. Procedurele kennis omvat: (i) het doel van de uitwisseling; (ii) de verbale planning; (iii) de controle bij de uitvoering. Procedurele kennis wordt door taalgebruikers in de hierboven gestelde volgorde toegepast. Deze aanname van pragmatisch relevante kennis is analoog aan de brede visie op pragmatiek. In de volgende anekdote (1.e) heeft Floor (2;6) declaratieve en

---

<sup>9</sup> Dit principe werd ook gebruikt om de verwerving van grammaticale markeerders te verklaren (Brown, 1973; MacWhinney 1975; Slobin, 1973).

procedurele kennis niet goed met elkaar gecombineerd, doordat het doel van de uitwisseling voor haar niet duidelijk was:

**Voorbeeld 1.e**

*Regelmatig werd het boekje van Roodkapje aan Floor voorgelezen, waarin de wolf aan Roodkapje vraagt: "waar woont je oma?", waarop Roodkapje antwoordt: "aan de andere kant van het bos". In een geheel andere situatie waarin werd gecontroleerd of Floor haar adres wist, werd de vraag gesteld: "waar woon je?". Het antwoord dat ze gaf: "aan de andere kant van het bos", bracht hilariteit, maar voldeed niet aan het communicatieve doel van de interactie.*

Binnen het onderzoek naar taalverwerving zijn er verschillende stromingen geweest, die vanuit een functioneel kader werkten (Hickmann, 1986). De eerste functionele stroming kwam vanuit de sociolinguïstiek. Er wordt in deze stroming onderzoek gedaan naar het verwerven van communicatieve intenties, in een later ontwikkelingsstadium *speech acts* genoemd (Dore, 1974; Ervin-Tripp, 1977; Wells, 1985) (zie 1.2 en 2.4). Een tweede stroming richt zich op de differentiatie van vormen en functies en de relaties daartussen. Binnen deze stroming zijn diverse functionele benaderingen geoperationaliseerd (Bates & MacWhinney, 1982, 1987; Bamberg e.a., 1986, 1991; Karmiloff-Smith, 1979, 1981, 1986). Het competitie-model van Bates en MacWhinney (1982, 1987) is een functionele benadering op taalverwerving, doch meer bedoeld voor het verklaren van de ontwikkeling van grammaticale aspecten dan pragmatische aspecten. De *developmental approach* van Bamberg e.a. (1991) en de *functional approach* van Karmiloff-Smith (1979, 1981, 1986) richten zich op de ontwikkeling van pragmatische aspecten en zijn gebaseerd op de cognitieve ontwikkelingstheorie van Vygotsky (1978), die nu kort wordt toegelicht.

In tegenstelling tot de theorie van Piaget, die cognitieve ontwikkeling als autonoom ziet van taal en taalverwerving ziet als een voortvloeisel van cognitieve ontwikkeling, ziet Vygotsky (in Hickmann, 1986) taalontwikkeling als de hoofdmotor van de totale ontwikkeling. Vygotsky onderscheidt in de totale ontwikkeling van het kind twee ontwikkelingslijnen; de sociale en de biologische ontwikkelingslijn. Taalontwikkeling ligt in het spectrum van de sociale ontwikkelingslijn. Het kind krijgt door taal de mogelijkheid om te communiceren met de omgeving. Taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling interacteren constant met elkaar. Taal leidt naar nieuwe vormen van organisatie in ontwikkeling. Sociale interactie is de primaire factor van cognitieve ontwikkeling. Vygotsky interpreteerde de cognitieve vaardigheden van kinderen in termen van de *zone of proximal development*. Dit is de relatie tussen twee vormen van probleem oplossen; kinderen lossen zelf hun problemen op, op een *actual level of development*, terwijl ze met behulp van een volwassene dat doen op een *potential level of development* (Hickmann, 1986). Dat wil zeggen dat kinderen in interactie met een volwassene problemen op een hoger ontwikkelingsniveau kunnen oplossen. Langzamerhand incorporeert het kind het gedrag van de volwassene in zijn/haar eigen gedrag, waardoor het een zelfde probleem zelfstandig kan oplossen.

Het ontwikkelingsproces verloopt van interpsychologisch naar intrapsychologisch functioneren.

De *developmental approach* (Bamberg, Budwig & Kaplan, 1991) is een functionele benadering op taalverwerving. Deze benadering gaat uit van een *bottom-up* verwervingsproces, dat verloopt

## Pragmatische ontwikkeling

in opeenvolgende ontwikkelingsfasen. Bamberg e.a. (1991) illustreren hun *developmental approach* onder meer door de functies van het perfectum in narratieven van kinderen. In de eerste fase, de kinderen zijn dan rond drie jaar oud, gebruiken kinderen het perfectum alleen in aspectuele functie om een completering van acties aan te geven; "*er gebeurt X, er gebeurt Y en Z is gebeurd*".

In de tweede fase, de kinderen zijn dan rond de vijf jaar, wordt het perfectum gebruikt om temporaliteit aan te geven; "*er gebeurt X, Y is gebeurd en dan gebeurt Z*", waarbij de tweede gebeurtenis zich eerder afspeelde dan de eerste gebeurtenis. In de derde fase, waarin de kinderen rond de tien jaar oud zijn, worden de aspectuele en temporele functie met elkaar geïntegreerd. In de eerste twee fasen gebruiken de kinderen het perfectum om sequentialiteit in de narratief aan te geven, in de laatste fase worden gebeurtenissen op een hiërarchische wijze verteld. In hun publicatie maken de auteurs verder duidelijk, dat het van oudsher gemaakte onderscheid tussen competence en performance niet toepasbaar is in een functioneel perspectief (zie ook Hickmann, 1986). Aangezien er een voortdurende wisselwerking tussen kennis en handelen wordt verondersteld, worden competence en performance beide versterkt, waardoor er als zodanig geen onderscheid tussen de twee componenten gemaakt kan worden.

In deze studie wordt de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden, zoals ook de benaderingen van Bamberg, e.a. en Karmiloff-Smith, gezien als een *bottom-up* proces. De verwerving van vormen en functies is pas voltooid wanneer kinderen in verschillende taalgebruikssituaties vorm en functie op de juiste wijze met elkaar kunnen combineren. Gezien vanuit de brede visie op pragmatiek zullen kinderen in ontwikkeling vormen en functies differentiëren en in taalgebruik met elkaar combineren om zo hun communicatieve intenties te bewerkstelligen, de *discourse*-structuur voor het juiste genre van taalgebruik toe te passen en de informatie die ze over willen brengen inhoudelijk aan te passen aan de luisteraar en de context. In dit proces kunnen zich ontwikkelingsfasen voordoen, die ontstaan doordat kinderen problemen op een andere manier gaan oplossen. Deze ontwikkeling voltrekt zich niet in het kind in isolatie, maar het gehele ontwikkelingsproces vindt plaats in interactie met de omgeving.

In de volgende paragrafen wordt globaal de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden vanuit een brede visie op de pragmatiek geschetst.

### 1.4 Pragmatische ontwikkeling

In deze paragraaf wordt eerst ingegaan op onderzoek naar pragmatische ontwikkeling en onderzoek naar pragmatische stoornissen bij kinderen. Daarna wordt globaal de ontwikkeling geschetst van bepaalde pragmatische aspecten.

Gezien vanuit de brede visie op pragmatiek begint en eindigt het taalverwervingsproces met pragmatiek. In deze visie is pragmatische ontwikkeling daarom een langdurig proces. Het overgrote deel van de hier besproken gegevens komt uit het werk van Ninio en Snow (1996), een recent en toegankelijk boek over pragmatische ontwikkeling.

Zij hebben zich gericht op: (i) de verwerving van taalgebruiksregels; (ii) de ontwikkeling van conversationale vaardigheden; (iii) de ontwikkeling in het produceren van langere stukken *discourse* en genre-specifieke vormen. Een uitgebreid overzicht van pragmatische ontwikkeling

bij Nederlandstalige kinderen is te vinden in Baker, Blankenstijn en Roelofs (1998). De specifieke ontwikkeling van aspecten die ook bij dit onderzoek zijn betrokken, wordt in het volgende hoofdstuk besproken.

Pragmatische ontwikkeling heeft van oudsher binnen de linguïstiek minder aandacht gekregen dan ontwikkeling in andere domeinen als syntaxis, fonologie en semantiek. Pas sinds de zeventiger jaren is er interesse gekomen voor de ontwikkeling van taalgebruik in een verscheidenheid van sociale contexten. Onderzoek naar de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden heeft zich in die tijd sterk gericht op ouder-kind interactie. De wijze waarop ouders met hun kind communiceren wordt dan vaak gekoppeld aan de latere taalvaardigheid van het kind (Bruner, 1983; Snow, 1972; 1977; 1983; Van der Stelt, 1993). Zo'n interactie wordt gezien als de beste reflectie van de taalvaardigheid van het kind, omdat de ouder de conversationele bijdragen van het kind maximaal ondersteunt (Snow 1991). Bij schoolgaande kinderen is recentelijk veel aandacht besteed aan de verwerving van narratieve vaardigheden (Bamberg, 1987; Berman & Slobin, 1994a, 1994b; Peterson & McCabe, 1983). Gedurende de schoolgaande periode verfijnen kinderen de wijzen waarop ze samenhang aanbrengen in een verhaal en gebeurtenissen aan elkaar relateren.

Kennis over pragmatische ontwikkeling komt ook voort uit onderzoek naar kinderen met communicatieve problemen (Bishop & Adams, 1989; Prutting & Kirchner, 1983; McTear & Conti-Ramsden, 1992; Smith & Leinonen, 1992). Omdat de keuze en operationalisatie van de bij dit onderzoek betrokken variabelen mede zijn gebaseerd op deze literatuur, wordt hier kort ingegaan op de problematiek van deze kinderen.

Kinderen met pragmatische problemen laten een nogal divers afwijkend taalgebruik zien. Dit wordt veroorzaakt doordat pragmatische problemen zich kunnen clusteren met problemen in andere linguïstische domeinen, zoals met syntactische of semantische problemen. Rapin en Allen (1983) onderscheidden deze stoornissen met de termen syntactisch-pragmatische en semantisch-pragmatische stoornis. Deze laatste stoornis heeft overeenkomsten met taalgebruik bij autisme (Smith & Leinonen, 1992).

Fey en Leonard (1983) vergeleken diverse resultaten van onderzoek naar pragmatische vaardigheid bij primair taalgestoorde kinderen<sup>10</sup>. Op basis daarvan identificeren de auteurs drie patronen van conversationele participatie die primair taalgestoorde kinderen kunnen laten zien: (i) een totale non-responsiviteit in alle typen van sociale interactie. Deze kinderen kunnen worden gediagnostiseerd als algemeen pragmatisch gestoord, omdat hun onwillendheid of het niet kunnen meedoen aan conversatie een ernstige invloed heeft op alle gebieden van taalgebruik; (ii) een grotere responsiviteit ten opzichte van sociale partners dan normale kinderen. Deze kinderen laten een grote responsiviteit zien met als doel het sociale contact met de conversatiepartner te behouden.

Dit gedrag voorkomt dat de beurt van het kind wordt afgenomen, waardoor tevens opnieuw beurt nemen wordt vermeden. Deze kinderen hebben geen algemene pragmatische stoornis, maar

---

<sup>10</sup> Een primaire taalstoornis is een taalstoornis die op zichzelf staat en niet wordt veroorzaakt door andere stoornissen zoals bijvoorbeeld gehoorproblemen. Kinderen die primair taalgestoord zijn worden in het Engels aangeduid als SLI(Specific Language Impaired)-children.

## Pragmatische ontwikkeling

laten wel selectieve pragmatische afwijkingen zien die de ernst van hun syntactische problemen weerspiegelen; (iii) de groep die het minst afwijkt, steunt meer op non-verbale middelen dan op verbale communicatie. Hun *speech act*-repertoire is gelijkwaardig aan dat van normale kinderen. Bishop en Adams (1989) deden een vergelijkend onderzoek naar inadequate uitingen bij niet-taalgestoorde en taalgestoorde kinderen. De normale groep kinderen zat in de leeftijdsgroep van vier tot twaalf jaar. Jongere "normale" kinderen lieten een zelfde conversationeel gedrag zien als oudere pragmatisch gestoorde kinderen. Omdat de scores van de oudere taalgestoorde kinderen vergelijkbaar waren met die van de jongere niet-taalgestoorde kinderen concludeerden de auteurs, dat problemen met conversatie meer te maken hebben met ontwikkelingsachterstand dan met ontwikkelingsafwijking.

Geredeneerd vanuit de brede visie op pragmatiek hebben pragmatische problemen altijd een weerslag op de ontwikkeling in alle andere domeinen van de linguïstiek.

De literatuur over de ontwikkeling van conversationele vaardigheden bij kinderen geeft een variabel beeld. Veel studies melden dat kinderen op jonge leeftijd al ervaren gesprekspartners zijn. Trevarthen (1979) rapporteert op basis van een studie van moeder-kind interactie, dat kinderen vanaf hun geboorte al communicatie initiëren. Onderzoek naar communicatieve intentie bij kinderen laat zien, dat kinderen op de leeftijd van twee jaar en zes maanden al een uitgebreid *speech act*-repertoire hebben en *breakdowns* kunnen repareren (Bates e.a., 1979). Onderzoek naar conversationele vaardigheden van oudere kinderen schetst echter een heel ander beeld: wanneer kinderen op vierjarige leeftijd naar school gaan, zijn ze communicatief nog niet erg succesvol. Gedurende de hele basisschoolleeftijd ontwikkelen kinderen zich nog op dit gebied (Anderson e.a., 1994). Deze discrepantie in onderzoeksresultaten is te verklaren door het feit dat jonge kinderen in de voorschoolse periode over het algemeen communiceren met een volwassene, die het kind steunt en zorgt voor de continuatie van de interactie.

Shatz en Watson O'Reilly (1990) maken onderscheid tussen de conversationele en de communicatieve vaardigheden van het kind. Bij conversationele vaardigheden staat het sociale aspect van de uitwisseling centraal, terwijl de communicatieve vaardigheden meer betrekking hebben op de uitwisseling van informatie. De ontwikkeling van conversationele vaardigheden blijkt zich vroeger af te spelen dan de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden. Ook Brown en Yule (1983) maken een soortgelijk onderscheid, dat ze kenmerken als *transactional discourse* versus *casual conversation*. In *casual conversation* is het benadrukken van de sociale relatie het hoofddoel, terwijl in *transactional discourse* dat de uitwisseling van informatie is. Het lijkt erop dat kinderen in *casual conversation* vanaf jonge leeftijd vaardig zijn. Dit in tegenstelling tot de situatie waarin kinderen informatie moeten overbrengen (Anderson e.a., 1994). Om op efficiënte en duidelijke wijze informatie over te brengen die ook een verandering teweegbrengt in de pragmatische informatie die de luisteraar al heeft ( $P_a$ , zie figuur 1.1) moet een spreker het relevante gedeelte van  $P_a$  kunnen inschatten. Een taalgebruiker heeft vaardigheden nodig om de kennis en motivatie van de luisteraar in te schatten, zodat hij weet welke kennis gedeeld wordt en welke niet en ook welke informatie de luisteraar verlangt. De informatie die de spreker aan de luisteraar verstrekt, moet bij elke luisteraar opnieuw worden bepaald. Een psychologische ontwikkelingstheorie toegespitst op het inzicht van kinderen in de mentale toestand van anderen is de *theory of mind* (onder meer ontwikkeld door Perner, 1991 en Wellman, 1992). Door gebruik van zijn/haar *theory of mind* kan een spreker accuraat verwijzen

naar referenten en een afweging maken welke informatie iemand wel of juist niet nodig heeft. Een *theory of mind* is ook nodig voor die pragmatische vaardigheden die samenhangen met het meegeven van een persoonlijk, emotioneel perspectief aan de verbale boodschap (humor, sarcasme, ironie). Tevens kunnen taalgebruikers met behulp van een *theory of mind* inschatten of een ander een verkeerde veronderstelling *false belief* heeft (Perner, 1991). De ontwikkeling van een *theory of mind* is momenteel een belangrijk discussiepunt in onderzoek naar cognitieve ontwikkeling en taalverwerving.

Rond de leeftijd van twee jaar beginnen kinderen te differentiëren tussen de werkelijkheid en de manier waarop ze die werkelijkheid ervaren. Vanaf hun vierde jaar beginnen ze te begrijpen dat ieder individu zijn eigen kennis heeft en dat deze kennis kan verschillen van de kennis die iemand zelf heeft. Op een gegeven moment gaan kinderen dit verschil ook verwoorden, zoals in voorbeeld 1.f.

**Voorbeeld 1.f**

*Merel (10;2) zit op paardrijden en wil een roskam kopen. Floor stelt voor om naar een winkel te gaan waar ze dit artikel waarschijnlijk wel verkopen. Merel wist echter niet dat Floor over dergelijke kennis beschikte en zei: "Ik wist niet dat jij dat wist".*

Volgens onderzoek schat men nu in dat kinderen niet over een volledige *theory of mind* beschikken totdat ze vijf á zes jaar oud zijn.

*1.4.1 Pragmatische ontwikkeling in de voorschoolse periode*

Uitgaande van de brede visie op pragmatiek zijn de eerste tekenen van taalverwerving pragmatische aspecten. Gedurende de prelinguale periode laten kinderen al taalgebruiksvaardigheden zien, zoals beurt nemen en het uiten van communicatieve intenties als het vragen om aandacht. Bloom en Lahey (1978) noemen drie chronologische stappen in de ontwikkeling van taalgebruik. In de prelinguale periode gebruiken kinderen *primaire* vormen. Hun behoeften zijn vooral fysiologisch en affectief. Hun communicatieve vormen (b.v. huilen) zijn in eerste instantie biologisch bepaald en kunnen daarna intentioneel worden. Een zelfde vorm kan worden gebruikt in vele situaties. Dit betekent dat kinderen in deze periode één vorm gebruiken voor vele functies. In de vroeglinguale periode gebruiken kinderen *conventionele* vormen. Ze leren dat een bepaalde vorm bij een bepaalde functie hoort. Er ontstaat een verscheidenheid aan vocalisaties, woorden en combinaties van woorden die gebruikt kunnen worden voor verschillende functies. Kinderen hebben dan de beschikking over één vorm voor één functie. Vanaf circa 24 maanden leren kinderen verschillende vormen *afwisselend* voor verschillende functies te gebruiken en omgekeerd, al naar gelang de situatie waarin ze verkeren.

Kinderen gaan op een leeftijd van zeven á acht maanden al doelbewust beurt nemen (Ninio & Snow, 1996). De geluiden die worden overgebracht in beurten gaan langzamerhand meer betekenis bevatten (van der Stelt, 1993). De eerste uitingen van kinderen tussen de tien en twaalf maanden oud hebben twee interactieve doelen: als gelijken participeren in een sociale omgeving en met anderen een situatie van intersubjectiviteit bereiken (Ninio & Snow, 1996). De betekenis van de eerste uitingen is niet meer dan de sociale uitwisseling op zich en uitwisselingen komen

## Pragmatische ontwikkeling

over het algemeen voor in een spelsituatie. Voor het bereiken van intersubjectiviteit maken kinderen gebruik van de *speech acts* 'vragen om aandacht' en 'richten van wederzijdse aandacht'. Motivatie voor de start van het leerproces is volgens Ninio en Snow het feit dat spraak efficiënter is om intersubjectiviteit te bereiken dan non-verbale communicatie. De auteurs noemen twee belangrijke tendensen in de ontwikkeling van het gebruik van communicatieve intenties in de éénwoordfase: (i) de groei van een rigide naar een variabele stijl in de koppeling van intenties aan uitingen; (ii) de groei van één-op-één naar meer-op-meer koppelingen tussen intenties en uitingen (1996). Deze *variable mapping* en *multiple mapping* vindt plaats tegelijkertijd met de *vocabulary spurt*. In het tweede levensjaar breidt het *speech act*-repertoire zich uit, waarbij *speech acts* die een nauwe relatie hebben met de context het eerst verschijnen: "*The more closely they are related to the immediate context, the earlier communicative acts appear*" (Ninio & Snow, 1996). Het zich losmaken van de context van kinderen is een beslissende factor in de volgorde van verwerving van *speech acts*.

Antwoorden komen vóór vragen (*answer-question lag*) maar beweringen komen eerder dan reacties op beweringen (*statement-respons lag*). De verwerving van het stellen en beantwoorden van vragen neemt maanden in beslag. Als eerste worden *wat*vragen verworven, en daarna *ja/nee*vragen. Dan komen de *waar-* en *hoe*vragen en tenslotte de *waarom*vragen. De meeste *speech acts* worden in het tweede levensjaar verworven. Kinderen jonger dan vier jaar gebruiken al indirecte verzoeken. Deze vaardigheid verfijnt zich met leeftijd.

Volgens Wells (1985) vergroten kinderen in de leeftijd tussen 32 en 60 maanden hun *speech act*-repertoire vrijwel niet. Ze zijn dan bezig hun lexico-grammaticale systeem te verfijnen, zodat de eerder verworven *speech acts* volledig kunnen worden geuit. Het lijkt of er in taalverwerving een afwisseling is in perioden waarin het kind functies of juist vormen verwerft.

Een van de meest belangrijke ontwikkelingen in vroege taalverwerving is de overgang van spreken over het *hier-en-nu* naar spreken over het *toen-en-daar* (Brown, 1973; Ninio & Snow, 1996). De ontwikkeling in het praten over gebeurtenissen buiten het hier-en-nu kan worden onderverdeeld in de volgende drie fasen: (i) de meeste inhoud wordt verschaft door de volwassene, terwijl het kind respondeert met minimale antwoorden, (ii) de inhoud is minder afhankelijk van de volwassene, maar nog zelden wordt er over unieke gebeurtenissen gesproken; de thema's zijn in hoge mate bekend, (iii) spontane herinnering van unieke gebeurtenissen is gebruikelijk (Eisenberg, 1985; Greenfield & Smith, 1976 in Ninio & Snow, 1996). Het proces van decontextualisatie zet zich voort tijdens de schoolse periode.

Het non-verbale communicatiekanaal is belangrijk in het uitvoeren van éénwoorduitingen. Vaak combineren kinderen systematisch verbale uitingen met non-verbale handelingen om semantische relaties uit te drukken tussen twee verschillende elementen van hun communicatieve intentie. Wanneer kinderen eenmaal stevast en verbaal een beurt kunnen nemen, moeten ze leren de beurt te behouden (Ninio & Snow, 1996). Kinderen produceren in de eerste periode van hun leven inhoudloze beurten. Deze worden gevuld met vocalisaties of non-verbaal, zoals een ja/nee-antwoord. Wanneer inhoud aan de beurten moet worden gegeven, is het beurt nemen in eerste instantie minder adequaat. Kinderen jonger dan vier jaar (Ninio & Snow 1996) hebben nog moeite om nieuwe informatie in te brengen in de conversatie. Om die reden komen herhalingen en imitaties vaak voor. De uitwisselingen zijn eerst kort, met weinig inhoud. Er wordt snel op een ander onderwerp overgestapt. Ninio en Snow (1996) zien het langer kunnen

aanhouden van een gespreksonderwerp als een *major development*.

Het stellen van een verduidelijkingsvraag is een specifieke pragmatische vaardigheid. In moeder-kind interactie komen ze pas voor op de leeftijd van 1;8. In interactie met onbekenden hebben kinderen veel langer moeite met het stellen van een verduidelijkingsvraag. Het vragen om en geven van verduidelijking is in volwassen conversatie een belangrijk fenomeen, dat direct te maken heeft met het repareren van misverstanden (*repair*) en het voorkómen van gezichtsverlies (*saving face*). Het repareren van een conversationele storing (*breakdown*) is essentieel voor de voortgang van de conversatie. Het voorkómen van gezichtsverlies van de spreker is essentieel voor een succesvolle uitwisseling.

#### 1.4.2 Pragmatische ontwikkeling in de schoolse periode

De ontwikkeling van taalgebruik vindt plaats door interactie tussen kinderen en hun omgeving. Door veranderingen in die omgeving veranderen ook de communicatieve behoeften van en eisen aan kinderen. De overgang van de thuissituatie naar de periode waarin het kind naar school gaat, in Nederland op vierjarige leeftijd, brengt veel veranderingen met zich mee, ook op het gebied van taalgebruik. In de thuissituatie ontvangt het kind van de ouders meestal een belangrijke inhoudelijke ondersteuning bij conversationele bijdragen en worden beurten beschermd. Ninio en Snow (1996) maken onderscheid tussen conversationele, psychologische en historische ondersteuning in het produceren van *extended discourse*<sup>11</sup>. Op school zijn medeleerlingen niet geneigd ondersteuning te geven. Het kind ondervindt in de schoolsituatie bij het beurt nemen en beurt behouden juist veel concurrentie. De gezamenlijke oftewel gedeelde kennis (zie 1.2) van spreker en luisteraars is daarnaast veel beperkter dan in interactie met ouders. Dit houdt in dat het kind aan de ene kant de informatie inhoudelijk veel meer moet toespitsen op de luisteraars, wat neerkomt op het geven van meer informatie. Daarentegen moet het kind zorgen, dat de informatie interessant blijft voor de groep, wat neerkomt op het geven van de benodigde informatie in een korte tijd (zie 2.2). Kan het kind de aandacht niet vasthouden, dan is het behouden van de beurt bekeken. Deze efficiënte manier van informatie verschaffen, vereist zowel grammaticale als pragmatische vaardigheden.

Karmiloff-Smith (1986) beargumenteert dat de leeftijd van vijf jaar psycholinguïstisch een grensleeftijd is. De grens is niet alleen te trekken tussen morfosyntactische en lexicale ontwikkeling vóór vijf jaar en de ontwikkeling in het produceren van complexe zinnen ná vijf jaar. De auteur ziet als belangrijke ontwikkeling na het vijfde jaar de verschuiving van functies op zinsniveau naar functies op *discourse*-niveau. Deze verschuiving uit zich in twee aspecten. Er is een ontwikkeling van unifunctionaliteit in vormen naar multifunctionaliteit (Bloom & Lahey, 1978 en 1.3).

Daarnaast ontwikkelt het kind de vaardigheid om *extended discourse* te produceren als één coherent geheel. Cromer (1976 in Karmiloff-Smith, 1986) beargumenteert dat kinderen op de

---

<sup>11</sup> Deze term wordt gebruikt voor taalbijdragen, langer dan één zin.



## Pragmatische ontwikkeling

leeftijd van zes jaar in een interimstadium van taalverwerving komen die circa drie jaar duurt. Volgens Karmiloff-Smith (1986) heeft een kind van rond de vijf jaar een serie procedures opgebouwd voor taalgebruik en taalbegrip, die na het vijfde levensjaar moet worden georganiseerd in een samenhangend systeem. Kinderen boven de vijf lijken in interactie een breed repertoire te bezitten aan linguïstische keuzemogelijkheden. In een spontane situatie kunnen ze op de juiste wijze een beroep op dit repertoire doen, maar in experimentele taken gebeurt dit nog inconsistent.

Volgens Karmiloff-Smith komt dit voort uit het feit dat een experiment gedecontextualiseerd is, waardoor een kind niet kan steunen op aanwijzingen in de context.

Voor wat betreft de ontwikkeling van unifunctionaliteit naar multifunctionaliteit onderscheidt Karmiloff-Smith (1986) drie stadia die kinderen doorlopen in de productie van NP's. Van drie tot vijfeneenhalf jaar lijken kinderen deze efficiënt te gebruiken, maar doen dit op basis van slechts één functie. Het tweede stadium duurt van om en nabij vijf jaar tot acht jaar. NP's zijn dan vaak ongrammaticaal en/of redundant. Dit komt voort uit het feit dat kinderen op die leeftijd multifunctionaliteit aanbrenge door gebruik van extra (redundante) markeerders. Na het achtste jaar verdwijnen alle ongrammaticale vormen en overbodige markeerders; NP's worden multifunctioneel gebruikt. Karmiloff-Smith illustreert deze ontwikkeling onder meer met de Franse NP *les X*. Het lidwoord geeft zowel de functie meervoud als de functie totaliteit weer. Kinderen tot een jaar of vijf gebruiken *les* correct, doch alleen met de functie meervoud. Kinderen tussen vijf en acht jaar gebruiken *les* ook alleen met de functie meervoud. Indien zij tevens totaliteit willen aangeven gebruiken ze een extra markeerder *tous les X*. Kinderen ouder dan acht jaar gebruiken *les X* om beide functies weer te geven. Kinderen proberen vanaf die leeftijd redundant gebruik van markeerders te vermijden, wat te maken kan hebben met het zich houden aan het maxime van kwantiteit (zie 1.2).

Karmiloff-Smith vindt tenslotte een markante ontwikkeling bij kinderen, ouder dan negen jaar: vraagt met kinderen onder die leeftijd om een metalinguïstische reflectie, dan refereren ze aan de extralinguïstische context, terwijl kinderen boven die leeftijd refereren aan een linguïstische aanwijzing (bijvoorbeeld op de vraag: "*hoe wist je hoeveel appels er waren*" gaven kinderen jonger dan negen jaar antwoorden zoals: "*omdat er maar één appel in de mand lag*", terwijl kinderen ouder dan negen jaar geneigd zijn te antwoorden zoals: "*omdat u zei de appel en niet één van de appels*").

Voor wat betreft de ontwikkeling in de produktie van *extended discourse*, onderzocht Karmiloff-Smith (1986) het gebruik van referenten in narratieven. Ook hier onderscheidt ze drie stadia in ontwikkeling. Kinderen jonger dan vijf jaar vertellen een verhaal als een serie losse onderdelen. Referenten verwijzen extralinguïstisch: buiten de tekst naar het hier-en-nu. De verhalen van kinderen boven de vijf jaar zijn meer één geheel. Ze refereren intralinguïstisch, alhoewel met behulp van een strategie (zie 2.5.1 en 6.3.1), waardoor het refereren op een rigide wijze gebeurt. Langzamerhand wordt het refereren soepeler. Vanaf acht á negen jaar gaan kinderen refereren op de volwassen manier. Naast de ontwikkeling van unifunctionaliteit naar multifunctionaliteit noemde Karmiloff-Smith de ontwikkeling van *extended discourse* als belangrijke ontwikkeling na het vijfde levensjaar. Ninio en Snow (1996) onderscheidden drie genres van *extended*

*discourse: narratives, explanations en definitions*. De overkoepelende vaardigheid die nodig is om deze genres toe te passen is decontextualisatie: het gebruik van taal los van de context. Naast decontextualisatie heeft een spreker volgens Ninio en Snow (1996) nog twee andere zogenaamde vaardigheidsdomeinen nodig om zich in deze drie genres te kunnen manifesteren:

1. Een spreker moet de kennis van de luisteraar kunnen inschatten, zodat hij niet te veel of te weinig informatie verschaft aan zijn luisteraar. De spreker moet hiervoor het perspectief van de luisteraar innemen. Pas vanaf de vierde verjaardag hebben kinderen cognitief de mogelijkheid om dit te doen (zie *theory of mind* hierboven). Kinderen onder de zes jaar zijn geneigd om te weinig informatie te verschaffen aan de luisteraar. In de midden-schoolse periode komen kinderen in een stadium, waarin ze juist teveel informatie geven, wat als consequentie heeft dat de luisteraar zijn interesse verliest.
2. Een spreker moet zich de regelsystemen van de diverse genres eigen maken, zodat hij/zij zich in een bepaald genre op juiste wijze weet te gedragen (Ninio & Snow, 1996). Conversationale regels bijvoorbeeld zijn anders dan de regels voor het vertellen van een verhaal.

Binnen bepaalde genres onderscheiden Ninio en Snow dus twee vaardigheden: het inschatten van kennis voor de inhoud van de taalbijdragen en het aanpassen van de structuur aan een bepaalde *discourse*. De genres zelf geven de functie van taalgebruik weer.

Karmiloff-Smith (1986) noemt als pragmatische ontwikkelingsaspecten na vijf jaar nog het begrip van metafoor en humor en het inzicht in *presuppositie* (zie 2.5). De ontwikkeling in het produceren van *extended discourse*, zoals het vertellen van verhalen die qua thematische structuur en globale organisatie goed gevormd zijn, is een vaardigheid die zich gedurende de gehele basisschoolperiode ontwikkelt (Berman & Slobin, 1994b). Het geven van *explanations* en *definitions* is mede afhankelijk van de kennis van de wereld die het kind op dat moment heeft en ondanks dat kinderen van negen jaar oud volgens Berman en Slobin (1994b) al een narratie volgens een hiërarchisch doel/plan (zie 6.2) kunnen vertellen, zijn volwassenen vaardiger in het produceren van een coherente en levendige narratie. Alhoewel pragmatische competentie niet kan worden beschouwd als iets dat volwassenen zonder meer bezitten, moet zich tussen de leeftijd van negen jaar en volwassenheid nog een ontwikkelingsproces afspelen. Over de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden in adolescentie is echter nauwelijks iets bekend.

## 1.5 Opzet van deze studie

In dit hoofdstuk is inleidend ingegaan op het domein van de pragmatiek en op de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden. Er zijn verscheidene ontwikkelingstheorieën besproken, met daaraan gekoppeld functionele benaderingen van taalontwikkeling. Tenslotte is een globaal overzicht gegeven van de belangrijkste pragmatische ontwikkelingslijnen in de voorschoolse en schoolse periode en is er kort ingegaan op problemen van kinderen met een pragmatische stoornis.

Deze studie richt zich op de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden bij kinderen van vier tot en met acht jaar. Er is gekozen voor deze leeftijdsgroep, omdat er wereldwijd maar vooral ook in Nederland nog maar weinig kennis is over de pragmatische ontwikkeling van kinderen in

## Opzet van deze studie

de schoolse periode. Om kinderen met taalgebruiksproblemen te kunnen helpen, is het nodig het STAP-instrument (zie 1.1), dat bedoeld is voor kinderen in dezelfde leeftijdsgroep, uit te breiden met een pragmatische component.

Verder is in dit onderzoek voor een brede visie op de pragmatiek gekozen, omdat pragmatiek wordt gezien als overkoepelend op de andere domeinen van de linguïstiek. Pragmatiek behelst volgens mij alle aspecten van taalgebruik en taalontwikkeling begint en eindigt met pragmatiek. Ook is er voor een functionele benadering van taalverwerving gekozen. De verwerving van pragmatische vaardigheden wordt gezien als een *bottom up* proces, waarbij het gebruik van vormen en functies zich differentieert en zich in de verschillende fasen ontvouwt. Het kind wordt gezien als een actieve deelnemer in zijn/haar eigen ontwikkelingsproces, waarbij de interactie met de omgeving onontbeerlijk is.

Omdat spontane taal als beste reflexie wordt beschouwd van de vaardigheden van het kind, is er gekozen voor de analyse van mondelinge taalproductie van kinderen in twee verschillende genres van taalgebruik, namelijk een narratie en een conversatie. De keuze om twee genres van taalgebruik te onderzoeken is gemaakt om, conform de brede visie op pragmatiek, een uitgebreider beeld te krijgen van de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden. Taalgebruik is afhankelijk van genre omdat de verschillende taalgebruikssituaties andere taalgebruiksvaardigheden vereisen. Het genre is van wezenlijke invloed op de *performance* van deelnemers: kinderen kunnen in diverse genres van taalgebruik een ander niveau van pragmatische ontwikkeling laten zien. Gezien de leeftijd van de kinderen en de genres van taalgebruik ligt in dit onderzoek de nadruk vooral op *transactional discourse*, waarin het vooral om de uitwisseling van informatie gaat en minder om het benadrukken van sociale relaties.

De conversatie is een gesprek tussen de onderzoeker en het kind (zie 3.3). De narratie is uitgelokt met behulp van een prentenboek, getiteld: *Frog, where are you?* (Mayer, 1969). Dit prentenboek (verder ook wel FROG-story genoemd) geeft het verhaal weer van een jongen die een kikker bezit.

De kikker ontsnapt en de jongen gaat met zijn hond de kikker zoeken. Na een aantal mislukte zoekacties vindt de jongen uiteindelijk weer zijn kikker (zie 3.2 en bijlage 1).

De variabelen die zijn onderzocht in conversatie en narratie hebben alle betrekking op samenhang in *discourse* (zie 2.2). Er zijn drie pragmatische hoofdcomponenten onderscheiden: *discourse*-structuur, communicatieve functie en pragmatische inhoud. Variabelen die structurele samenhang creëren in conversatie, zijn beurtwisseling, *adjacency pairs* en thema; in narratie is dat de plotstructuur. Variabelen die functionele samenhang bewerkstelligen in conversatie, zijn *speech act* en *speech act* in relatie met de vorm van de uiting; in narratie is dit het verwoorden van bepaalde doelen. Variabelen die voor inhoudelijke samenhang zorgen zijn in beide genres cohesie en coherentie. In hoofdstuk 2 wordt uitgebreid ingegaan op de keuze en de definities van deze variabelen.

Welke aspecten zouden bij onderzoek naar pragmatische ontwikkeling van belang zijn? Zoals we hebben gezien is pragmatiek een heterogeen veld van onderzoek (Ninio & Snow, 1996). Daarnaast zijn er in de verscheidenheid aan contexten weer andere vaardigheden essentieel. Het hanteren van pragmatische ontwikkelingsfasen in relatie tot leeftijd dient bovendien met

voorzichtigheid te gebeuren; de variatie in ontwikkeling van pragmatische vaardigheden binnen leeftijdsgroepen is soms namelijk groter dan de verschillen tussen leeftijdsgroepen (Brinton & Fujiki, 1984). Bovendien is de toepassing van pragmatische regels minder absoluut dan die van structurele linguïstische regels (zie 1.1). Ninio en Snow (1996: 4) stelden de volgende vragen op, waar onderzoek naar pragmatische vaardigheden zich op kan richten: (i) op welke leeftijd beginnen vaardigheden zich te manifesteren? (ii) welke processen liggen ten grondslag aan de verwerving? (iii) welke factoren beïnvloeden het tempo en de volgorde waarin de verwerving plaatsvindt? (iv) wat voor individuele verschillen kunnen er ontstaan tijdens het ontwikkelingsproces? De vragen waarop dit proefschrift antwoord tracht te geven, zijn alle gebaseerd op het vinden van een pragmatische ontwikkelingslijn. De vragen zijn verdeeld over de twee genres, conversatie en de narratie. Daarnaast is getracht een koppeling of juist een differentiatie te vinden tussen de ontwikkeling in beide genres. De algemeen gestelde vragen zijn de volgende:

- A. *Is er een ontwikkeling waar te nemen in de conversationele vaardigheden van de kinderen en zo ja, hoe verloopt deze ontwikkeling?*
- B. *Is er een ontwikkeling waar te nemen in de narratieve vaardigheden van de kinderen en zo ja, hoe verloopt deze ontwikkeling?*
- C. *Is er een verband waar te nemen tussen de ontwikkeling van narratieve vaardigheden en de ontwikkeling van conversationele vaardigheden, of heeft ontwikkeling in de twee genres een verschillend verloop?*

Voor de definitie en operationalisatie van de onderzochte variabelen is gebruik gemaakt van verschillende theorieën over *discourse*, met name de Conversatie Analyse en de Discourse Analyse. De Conversatie Analyse heeft een inductieve traditie; er wordt afstand genomen van elk vooringenomen theoretisch standpunt (van Rees, 1992). Niet-empirisch gefundeerde theorievorming wordt gewantrouwd (Mazeland, 1992; Schiffrin, 1994). Conversatie-analytici bezien de conversatie voornamelijk als sequentieel geordend, terwijl *discourse*-analytici meer afstand nemen en hiërarchische verbanden proberen te vinden (Schiffrin, 1994). Met diverse noties, ontwikkeld in de Conversatie Analyse of in de Discourse Analyse wordt in dit onderzoek op een deductieve manier omgegaan, in tegenstelling tot de conversatie-analytische traditie.

Er is niet voor een inductieve maar een deductieve werkwijze gekozen, om te voldoen aan de behoefte van gegevens op het gebied van pragmatische vaardigheden bij het Nederlandstalige kind. Om een ontwikkeling te kunnen beschrijven, is ten eerste een corpus van enige omvang noodzakelijk. Inductief onderzoek op basis van een corpus met deze omvang is niet effectief.

Ten tweede is het voor een algemene beschrijving van de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden onvermijdelijk dat er normatief met de gegevens wordt omgegaan.

In hoofdstuk 2 zal naast de introductie en de definitie van de variabelen worden ingegaan op resultaten van voorgaand onderzoek naar ontwikkeling van taalgebruik bij kinderen.

## 2 De onderzoeksliteratuur

### 2.1 Inleiding

In het voorgaande hoofdstuk is een algemeen beeld geschetst van pragmatiek en pragmatische ontwikkeling. Daarin is tevens een brede visie op pragmatische ontwikkeling bepleit. In dit hoofdstuk wordt de literatuur besproken die van belang is geweest voor de keuze, definitie en operationalisatie van de bij dit onderzoek betrokken variabelen. Vanuit de brede visie is er een breed scala aan te onderzoeken pragmatische variabelen gekozen. Zoals in 1.5 al naar voren kwam, hebben alle variabelen die zijn onderzocht betrekking op samenhang in *discourse*. Verdeeld over de drie pragmatische hoofdcomponenten betekent dit, dat onderzoek wordt gedaan naar de structurele samenhang, de functionele samenhang en de inhoudelijke samenhang van de *discourse*. De gekozen variabelen zijn de volgende: voor wat betreft de structurele samenhang: Beurt/beurtwisseling, Adjacency pairs, Thema en Plotstructuur. Voor wat betreft de functionele samenhang: Speech act, Vorm van de Speech act en Doel. Voor wat betreft de inhoudelijke samenhang: Cohesie en Coherentie.

Eerst wordt in 2.2 de driedeling in de pragmatische hoofdcomponenten *discourse*-structuur, communicatieve functie en pragmatische inhoud verder beargumenteerd. Daarna wordt op basis van deze driedeling een classificatie van de onderscheiden variabelen voorgesteld, die in dit boek ook verder wordt toegepast. Vanaf 2.3 worden de variabelen besproken. Hierbij wordt specifiek ingegaan op eerdere resultaten van onderzoek naar de ontwikkeling van die variabelen bij kinderen. Deze resultaten zijn voornamelijk gebaseerd op de verwerving van andere talen, zoals het Engels en hebben over het algemeen betrekking op dezelfde leeftijdsgroep als ook hier is onderzocht, dus kinderen in de schoolse periode.

### 2.2 Samenhang in *discourse*

Kinderen moeten leren hun boodschappen te verbinden aan de voorgaande *discourse* en aan het onderwerp van gesprek. Onderzoek naar componenten die samenhang in *discourse* aanbrenge is dé probleemstelling van Discourse Analyse (Stubbs, 1983). Elke tekst, gesproken of geschreven, monoloog of dialoog, formeel of informeel, heeft samenhang nodig willen luisteraars de tekst als één geheel ervaren. Samenhang wordt gecreëerd tussen *clauses*, uitingen, beurten, uitwisselingen en thema's. Samenhang wordt bewerkstelligd door een reeks van componenten die fundamenteel van elkaar kunnen verschillen. Volgens Sanders (1983) wordt een element gebonden aan de *discourse* door zowel de structuur als de betekenis van dat element. Structurele samenhang alleen is volgens hem niet voldoende:

Thus *discourse* could not cohere unless such structural distinctions (turns, exchanges) are made (or at least can be made by interpreters), but making them does not in and of itself cohere the *discourse*: it is meaning relations that link structural components to each other. (Sanders, 1983: 72)

Ook Stubbs (1983) onderscheidt diverse manieren waarop samenhang in een tekst kan worden aangebracht. Hij noemt conversatie polysystematisch: samenhang is afhankelijk van verschillende mechanismen, zoals herhaling van woorden, structurele markeerders en onderliggende hiërarchische structuren die de verschillende handelingen aan elkaar verbinden. Toch is alleen samenhang in *discourse* niet voldoende voor een zinvolle uitwisseling. Een uiting die voor 100% samenvalt met zijn voorganger is een exacte herhaling: er is dan geen sprake van uitwisseling van nieuwe informatie. Om informatief te zijn moet een boodschap juist onbekende of nieuwe componenten bevatten. *Discourse* is als zodanig een afweging tussen al bekende en nieuwe aspecten. Deze afweging komt tot uitdrukking in het begrip *contingency*. *Contingency* omvat twee tegenstrijdige betekenisaspecten, namelijk onzekerheid en gerelateerdheid (van Lier, 1994).

We can trace contingency back to C.S. Pierce, whose concept of indexicality expresses the relatedness aspect of contingency. Indices, on Pierce's account, focus the attention, and connect one thing to another thing. In interaction, words are connected to intentions, utterances force relations between speaker's mind and hearer's mind, and text is connected to context (Pierce, 1940 p.98-119). Two contingently related utterances are unintelligible except in terms of their relation to one another, like two moving hands in a handshake. (van Lier, 1994: 76)

Deze definitie van *contingency* benadrukt de eigenschap samenhang, kenmerkend voor taalgebruik. Sacks (1987) constateert ten aanzien van vraag-antwoordparen een voorkeur voor *contingency* bij taalgebruikers. Algemeen gesteld komt de 'preferentie voor *contingency*' erop neer dat gespreksdeelnemers datgene wat bij elkaar hoort, bij voorkeur zo dicht mogelijk bij elkaar plaatsen (Mazeland 1992. Zo komt een antwoord bij voorkeur direct na een vraag. *Contingency* is een term die overkoepelend gebruikt kan worden voor alle vormen van relaties tussen onderdelen van de tekst en tussen de tekst en de context. *Contingency* benoemt de relatie tussen iets dat gegeven is en iets dat nieuw is, een relatie die in hoge mate toepasbaar is op taalgebruik en vergelijkbaar met het *given-new contract* (Brown & Yule, 1983). Een adequate bijdrage aan *discourse* heeft altijd bekende en onbekende aspecten in zich. Pas dan is een boodschap relevant.

Ook de theorie van Sperber en Wilson (1986) benadrukt deze relatie tussen samenhang en nieuws. De auteurs betrekken deze twee aspecten in hun notie van relevantie en werken deze notie in *discourse* uit tot een relevantietheorie. Een impliciet of expliciet overgebrachte boodschap is intuïtief wel of niet relevant. Een relevante boodschap moet volgens hen een verandering teweegbrengen in de kennis van de luisteraar. De boodschap is niet relevant, wanneer deze geen verandering in die kennis teweegbrengt. Een boodschap verliest zijn relevantie in de drie volgende gevallen (Sperber & Wilson, 1986: 121):

1. De boodschap heeft geen relatie met de context (geen samenhang).  
In de context waarin de lezer van dit boek zich nu bevindt is de volgende boodschap niet relevant; *Amsterdam is een mooie stad*
2. De boodschap voegt geen nieuwe informatie toe aan de context (geen nieuws).  
In de context waarin de lezer van dit boek zich nu bevindt is de volgende boodschap niet relevant; *u leest momenteel een boek*
3. De boodschap geeft informatie die in tegenstrijd is met de bestaande context.  
In de context waarin de lezer van dit boek zich nu bevindt is de volgende boodschap niet relevant; *u bent momenteel vast in slaap*

De ene boodschap kan ook relevanter zijn dan de andere boodschap. Dit betekent dat er gradaties zijn in relevantie. Sperber en Wilson (1986) werken de elkaar beconcurrerende aspecten van samenhang en onzekerheid uit om gradaties in relevantie te kunnen beschrijven. Zij definiëren de relevantie van een boodschap als afhankelijk van twee factoren: (i) de cognitieve verandering die de boodschap teweegbrengt in de context van de luisteraar (nieuws); (ii) de inspanning die een luisteraar nodig heeft om de boodschap te verwerken (relatie met de context). De relevantie van de boodschap wordt bepaald door het spanningsveld tussen twee condities:

*Extent condition 1:*

An assumption is relevant in a context to the extent that its contextual effects are large.

*Extent condition 2:*

An assumption is relevant in a context to the extent that the effort required to process it (by the listener) in this context is small. (Sperber and Wilson, 1986: 125)

Als zodanig kan relevantie worden beschreven als een resultante van doeltreffendheid en inspanning. De volgende anekdote geeft een voorbeeld van een relevant antwoord:

#### **Voorbeeld 2.a**

*Floor (11 jaar) bezoekt haar oma. Daar zit een voor haar vreemde mevrouw, die wordt voorgesteld als tante Betty. Tante Betty vraagt Floor wie zij is en in plaats van haar naam te noemen zegt Floor: "ik ben de dochter van Onno". Exact de relevante informatie voor een tante natuurlijk, die meer geïnteresseerd is in de familierelatie dan in haar naam.*

In dit onderzoek staat de ontwikkeling van de produktie van relevante *discourse*-bijdragen centraal. Kinderen moeten leren om binnen een sociaal kader nieuwe informatie te communiceren door deze zowel aan de context te verbinden als in te bedden in de gegeven informatie. Pas dan zal de informatie als relevant worden ervaren.

In de lijn van de brede visie die in 1.2 werd geïntroduceerd, kan het pragmatische onderzoeks-terrein worden verdeeld in drie hoofdcomponenten: (i) de *discourse*-structuur; (ii) de communicatieve functie van de *discourse* en/of onderdelen daarvan; (iii) de pragmatische inhoud. Binnen de verschillende theorieën over *discourse* (zie 1.2) worden *discourse*-structuur en communicatieve functie van elkaar onderscheiden, terwijl beide over het algemeen bij analyses worden betrokken. De Conversatie Analyse neemt de *discourse*-structuur als uitgangspunt van analyse in termen van aangrenzende paren, oftewel *adjacency pairs*. *Adjacency pairs* (zie 2.3.2) worden beschouwd als dé fundamentele eenheid in conversatie (Levinson, 1983). In de *speech act*-theorie neemt men juist de communicatieve functie van uitingen als uitgangspunt van analyse (Schiffrin, 1994).

Ook Smith en Leinonen (1992) verdelen het pragmatische aandachtsgebied in een structurele en een functionele component. Volgens de auteurs is deze splitsing noodzakelijk, omdat het aannemelijk is dat de manipulatie van structuur en functie hun oorsprong hebben in verschillende vaardigheden: om op een juiste wijze met de structuur van diverse *discourse*-genres om te gaan, moet men begrijpen dat eenheden op verschillende wijzen kunnen worden gecombineerd; functionele vaardigheid heeft zijn oorsprong in het vermogen om diverse soorten kennis te combineren en zo persoonlijke en communicatieve doelen te bereiken (Smith & Leinonen, 1992). Onder *discourse*-structuur scharen zij initiatief-responsparen, reeksen van uitingen die samen een conversatie vormen met een opening, een middengedeelte en een afsluiting en

cohesieve relaties. De auteurs maken echter niet duidelijk of deze lijst alle structurele aspecten omvat en welke aspecten onder de noemer functie vallen.

McTear (1985) daarentegen maakt in zijn onderzoek naar de ontwikkeling van conversationele vaardigheden onderscheid tussen structuur en inhoud van een conversatie. Uiteindelijk zijn volgens McTear structuur en inhoud van elkaar afhankelijk. Hij richt zich voornamelijk op de abstracte principes onderliggend aan de deelname aan een conversatie. Hiermee verwijst hij naar de wijze waarop een conversatie wordt georganiseerd, waarbij hij de volgende aspecten onderscheidt: (i) het initiëren en afsluiten van een conversationele uitwisseling; (ii) het beurt nemen; (iii) het produceren van een passend antwoord in relatie tot de voorgaande *discourse*; (iv) de keuzen die een deelnemer op een bepaald moment in de *discourse* kan maken; (v) beperkende factoren op deze keuzen zoals beleefdheid, aannames en sprekersstrategieën. De functionele component komt in de analyse van McTear niet voor. Uiteindelijk maakt ook McTear niet duidelijk welke aspecten hij onder structuur en welke hij onder inhoud schaarst.

Roth en Spekman (1984) en McTear en Conti-Ramsden (1992) onderscheiden in de analyse van *discourse* drie componenten: (i) het doel of de functie van taaluitingen, ook wel communicatieve intentie of *speech act* genoemd; (ii) de organisatie van de *discourse* in termen van de structuur; (iii) de pragmatische inhoud, waarin zij onder meer informativiteit en presuppositie (zie 2.5.2) onderscheiden. De drie pragmatische componenten zijn aan elkaar gerelateerd en Roth en Spekman (1984) zien de context als bindende factor, van invloed op de drie componenten. Om communicatief gedrag in al zijn facetten te kunnen analyseren, moet de context waarin de interactie plaatsvindt in overweging worden genomen.

De driedeling is naar mijn mening de juiste, omdat nu alle in de brede visie aangenomen pragmatische aspecten onder een bepaalde noemer kunnen worden gebracht. De tweedeling in structuur en functie (Smith & Leinonen, 1992) of in structuur en inhoud (McTear, 1985) zijn niet volledig. De componenten *discourse*-structuur, communicatieve functie en pragmatische inhoud zijn in zowel conversatie als in narratie te herkennen. De structuur van een narratie is anders opgebouwd dan van een conversatie, omdat er in principe slechts één spreker aan het woord is. De communicatieve functie, oftewel het doel, is vaak meer overkoepelend dan in een conversatie en de inhoud is afhankelijk van de gebeurtenis die wordt verteld, maar ook van het perspectief dat de verteller inneemt.

Voor wat betreft de invloed die de variabelen hebben op de *discourse* wordt er gesproken van lokaal bereik en globaal bereik (van Dijk, 1980). Variabelen die samenhang creëren op het niveau van de uiting of de uitwisseling (bijvoorbeeld een *adjacency pair*), hebben een lokaal bereik: niet verder dan één of enkele uitingen. Variabelen die samenhang creëren op het niveau van de gehele *discourse* hebben een globaal bereik (Goldberg, 1983).

In schema 2.1 worden de variabelen gerangschikt onder de pragmatische hoofdcomponenten structurele samenhang, functionele samenhang en inhoudelijke samenhang en op basis van het bereik dat de variabele heeft.



## Structurele samenhang

	Pragmatische hoofdcomponent		
	<i>Structurele Samenhang</i>	<i>Functionele Samenhang</i>	<i>Inhoudelijke Samenhang</i>
<i>Lokaal Bereik</i>	Beurtwisseling Adjacency pairs	Speech act Vorm van de Speech act	Cohesie
<i>Globaal Bereik</i>	Thema Plotstructuur	Doel	Coherentie

Schema 2.1 *Classificatie van de variabelen op basis van pragmatische hoofdcomponent en lokaal of globaal bereik.*

De variabelen die vallen onder de structurele samenhang: Beurt/beurtwisseling, Adjacency pairs en Thema zijn onderzocht aan de hand van de conversatie; Plotstructuur is onderzocht aan de hand van de narratie. De variabelen die vallen onder de functionele samenhang: Speech act en Vorm van de Speech act zijn onderzocht aan de hand van de conversatie, het verwoorden van Doelen is onderzocht aan de hand van de narratie. De variabelen die vallen onder de inhoudelijke samenhang: Cohesie en Coherentie zijn onderzocht in beide genres.

De variabelen, gekozen vanuit een brede visie op pragmatiek, zijn nu geïntroduceerd en gerangschikt (zie schema 2.1). Door deze classificatie krijgt de lezer een overzicht over de variabelen, de relatie tussen variabelen onderling, de relatie tussen variabele en pragmatische hoofdcomponent en het bereik van de variabelen. Per pragmatische hoofdcomponent worden hieronder de variabelen gedefinieerd en onderzoeksresultaten voor wat betreft de ontwikkeling bij kinderen worden besproken, eerst de structurele samenhang, dan de functionele samenhang en daarna de inhoudelijke samenhang. De onderzoeksresultaten zijn voornamelijk gebaseerd op Engelstalige kinderen. Omdat met de analyse van de plotstructuur van de FROG-story tegelijkertijd structuur (Plotstructuur), functie (Doel) en inhoud (Coherentie) wordt geanalyseerd worden deze hoofdcomponenten voor de narratie gezamenlijk besproken in 2.3.4.

## 2.3 Structurele samenhang

### 2.3.1 Beurt en beurtwisseling

De meest op de voorgrond tredende eigenschap van conversatie is de alternantie van sprekers. Een spreekbeurt wordt gekenmerkt door het feit dat slechts één spreker aan het woord is. Beurten in conversatie duren in principe niet lang. Dan wisselt de beurt en is een andere spreker aan het woord. Kortdurende beurten zijn bijvoorbeeld ja/nee-antwoorden. Voor een lang durende beurt, zoals het vertellen van een anekdote tijdens de conversatie, heeft een spreker permissie nodig van zijn luisteraar(s). Daarom wordt een langere beurt vaak ingeleid door een frase, zoals: "*wat ik gisteren meemaakte*". De luisteraars schorten hun recht op beurt nemen dan enige tijd op. In de Westerse cultuur zijn er geen regels voor een volgorde van sprekers en ook niet voor het aantal beurten dat een deelnemer neemt of de mogelijke inhoud van de beurt (Renkema, 1983).

In de Conversatie Analyse gaat men van het volgende standpunt uit: ondanks de grote variatie in het beurtverloop komt bij wisseling van spreekbeurt overlap in spraak (deelnemers spreken

tegelijkertijd) of in pauze (deelnemers pauzeren tegelijkertijd) zelden voor. Dit fenomeen wordt de *minimal gap/overlap problem* genoemd (Schiffrin 1994). Met zo'n precieze timing moeten beurteindes vooraf kunnen worden gepland. Om de precieze timing te kunnen verklaren, hebben Sacks, Schegloff en Jefferson (1974) een regelsysteem opgesteld voor beurtwisseling in conversatie. Het model bestaat uit twee componenten: (i) de beurtconstructiecomponent, waarin de beurt wordt opgebouwd uit syntactische eenheden. Na elke syntactische eenheid volgt er een potentieel punt voor beurtwisseling dat *transition relevance place* (TRP) wordt genoemd; (ii) de beurtwisselingcomponent die bestaat uit de volgende regels:

1. For any turn, at the initial transition relevance place of an initial turn-constructive unit:
  - (a) If the turn-so-far is so constructed as to involve the use of a "current speaker selects next" technique, then the party so selected has rights, and is obliged, to take next turn to speak, and no others have such rights or obligations, transfer occurring at that place.
  - (b) If the turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a "current speaker selects next" technique, self-selection for next speakership may, but need not, be instituted, with first starter acquiring rights to a turn, transfer occurring at that place.
  - (c) If the turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a "current speaker selects next" technique, then current speaker may, but need not, continue, unless another self-selects.
2. If, at initial transition-relevance place of an initial turn-constructive unit, neither 1(a) nor 1(b) has operated, and, following the provision of 1(c), current speaker has continued, then the rule-set (a)-(c) re-applies at next transition-relevance place, and recursively at each next transition relevance place, until transfer is effected (Sacks et al. 1978: 12).

Een belangrijke eigenschap van dit regelsysteem is de lokale en interactionele organisatie: de deelnemers regelen onderling de beurtwisselingen en elke beurt is gerelateerd aan en afhankelijk van de beurten van de andere sprekers (van Rees, 1992). Feldstein en Welkowitz (1978) gebruikten bovenstaand model voor een onderzoek naar conversaties van Amerikaanse volwassenen. Zij concluderen voor hun populatie dat: (i) de lengte van beurten variabel is; (ii) overlap in spraak weinig voorkomt en kortdurend is; (iii) beurtwisselingstiltes meestal korter zijn dan stiltes binnen de beurt. In een onderzoek naar pauzeduur in conversatie concludeerde Jefferson (1983) op basis van een bestudering van 168 (Engelstalige) transcripten het volgende: (i) van de langere pauzes had  $\pm 75\%$  een duur van 0,9 tot 1,2 seconden, dus om en nabij de 1 seconde; (ii) tussen de hoeveelheid stiltes met deze tijdsduur en de hoeveelheid stiltes die viel in de daaropvolgende tijdsduur (1,3-1,8) was een enorme terugval waar te nemen. Op basis van deze gegevens formuleerde Jefferson een 'standaard maximum beurtwisselingpauzeduur' van  $\pm 1$  seconde.

Alhoewel stiltes en overlap in conversatie wel voorkomen, proberen deelnemers deze te vermijden (Smith & Leinonen, 1992). Beurtwisselingstiltes in conversaties tussen relatief onbekenden worden in diverse populaties, waaronder de Nederlandse, nog minder gewaardeerd. Het beurtwisselingsysteem in interviews is mede daardoor strikter dan in dagelijkse conversatie (Greatbatch, 1988 in Ninio & Snow, 1996). Hoewel de beurtwisselingsystematiek onderhevig is aan culturele verschillen, zijn beurtwisselingstiltes over het algemeen kortdurend. In het Nederlandse taalgebied worden stiltes van langer dan 1 seconde tussen beurten als onprettig en veel overlap tussen sprekers als onbeleefd ervaren. In Nederland vallen er in conversaties zelden stiltes van langer dan één seconde tussen beurten (Jansen, 1993).

## Structurele samenhang

Beurtwisselingsignalen kunnen subtiel of juist direct zijn (Duncan, 1972). De gespreksituatie is bepalend voor de manier waarop beurtwisseling tot stand wordt gebracht. In het geval van competitie om het verwerven van de beurt, bijvoorbeeld in een discussie, richten luisteraars zich op de projectie van een TRP (transition relevance place) om de beurt over te nemen. Daardoor zijn beurten veelal kort, tenzij iemand een langere beurt claimt. In een wat meer formeel gesprek tussen onbekenden moet een spreker soms juist moeite doen om beurtwisseling tot stand te brengen. Signalen als blikrichting, intonatie, spreektempo en lichaamsbewegingen kunnen de luisteraar erop wijzen dat het nemen van de beurt binnen korte tijd van hem verwacht wordt (Coulthard, 1985; Smith & Leinonen, 1992). Valt de geselecteerde spreker toch te laat in, dan kan deze een strategie toepassen waarmee hij de ontstane pauze incorporeert in zijn beurt, bijvoorbeeld door het gebruik van een gevulde pauze als "uh". Indien er toch een stilte dreigt te ontstaan, kan de voorgaande spreker de geselecteerde spreker extra aanzet geven om zijn beurt in te zetten, bijvoorbeeld door gebruik van een *response sollicitation* (Mazeland, 1992) als *hè?*. Onbedoelde overlap (initiële overlap) wordt veroorzaakt door zelfselectie: twee deelnemers beginnen (bijna) tegelijkertijd met de beurt. Dit wordt opgelost doordat één van de twee afhaakt. In dat geval heeft degene die het eerst startte het recht om zijn beurt voort te zetten. In het geval dat beide sprekers min of meer gelijktijdig hun beurt beëindigen, heeft de spreker die het eerst afhaakt het recht om de volgende beurt te nemen (Coulthard, 1985). Overlap kan ook ontstaan door het iets te vroeg projecteren van een TRP: het begin van de ene beurt overlapt dan het eind van de andere beurt. Dit wordt wel *quick uptake* genoemd. Interrupties worden over het algemeen ervaren als onbeleefd: de beurtneemer houdt geen rekening met de spreker. Volgens Ferguson (1975; in Coulthard 1985) komt 28% van de interrupties voor na een conjunctie. Terwijl de eerste spreker door het uiten van een conjunctie na een TRP (bijvoorbeeld "en...") aangeeft dat hij zijn beurt wil voortzetten, neemt de ander de beurt toch over.

Tegen het model van Sacks e.a. (1974) zijn een aantal bezwaren geuit door onder andere Searle (1986) en Edmondson (1981). Haft van Rees (1989) bespreekt twee problemen. Ten eerste blijft het voor haar onduidelijk hoe een TRP kan worden geïdentificeerd en op welke wijze de spreker een volgende spreker kan aanwijzen. Ten tweede blijkt het niet ongebruikelijk te zijn dat een deelnemer de beurt neemt voordat de spreker zijn beurt heeft beëindigd.

Volgens Renkema (1993) dient er onderscheid te worden gemaakt tussen beurten en beurtondersteunende signalen, zoals "hmm", die niet de intentie hebben om de beurt over te nemen. Dit gedrag, dat zich verbaal, vocaal of non-verbaal kan manifesteren, wordt wel aangemerkt als *feedback* of *minimal response*. Verbale en non-verbale *feedback* wordt meestal gegeven in de omgeving van een potentiële beurtovergang (Feldstein & Welkowitz, 1978).

Junefelt en Mills (in voorbereiding) maken een tweedeling in inhoudsbeurten en *feedback*-beurten. Het beurtwisselingpatroon dat hierboven is omschreven, is toepasbaar op inhoudsbeurten. Met een *feedback*beurt geeft de luisteraar de spreker slechts te kennen dat er geluisterd wordt en dat de inhoud van de boodschap wordt geaccepteerd. Volgens Schegloff (1981) functioneert *feedback* als *continuer*. Ehlich (1979) onderscheidt verschillende functies van minimale responsen die grofweg verdeeld kunnen worden in convergentie (overeenstemming met de boodschap) en divergentie (sceptis). Mazeland (1992) noemt het belang van minimale responsen door de vragensteller voor de constructie van het antwoord. Hij maakt onderscheid tussen typische *continuers* als "hmm", die geuit worden tijdens het antwoord en ontvangstbevestigingen als "ja" of "nee", die na het antwoord geuit worden. Deze laatste klasse kan gevolgd worden door een uitbreiding van de ontvangst, waarmee de vragensteller aangeeft prijs te stellen op antwoorduitbreiding.

Van het strakke beurtwisselingpatroon, zoals omschreven door Sacks, Schegloff en Jefferson (1974) lijkt in dagelijkse conversatie weinig sprake. Sprekers blijken elkaar geregeld te interrumperen. Op een interview lijkt het strakke patroon echter wel van toepassing. De concurrentie voor een spreekbeurt is in een interview minder groot.

• *De ontwikkeling bij kinderen van beurtlengte en beurtwisseling*

Peterson en McCabe, (1992) onderzochten de narratieve stijl van ouders en het effect daarvan op de narratieve produkties van hun kinderen. De kinderen waren op de leeftijd van 3;8. Uit de resultaten blijkt dat kinderen naarmate ze ouder worden in staat zijn steeds langere beurten te nemen. Ook Ninio en Snow (1996) komen tot die slotsom:

(...) children develop the capacity to produce several turns in a row without prodding or feedback from the interlocutor; eventually they are able to tell stories, give explanations, make arguments, and generate other forms of autonomous extended *discourse*. (Ninio & Snow, 1996: 172)

Schober-Peterson en Johnson (1993) onderzochten de conversationele vaardigheid van acht- tot tienjarigen. Uit de resultaten bleek voornamelijk dat kinderen naarmate ze ouder worden steeds vaardiger worden in het relevant bespreken van langere stukken betekenis. Peterson en Dodsworth (1991) concluderen dat (persoonlijke) narratieven met toenemende leeftijd langer worden en dat deze verhalen steeds minder frequent worden onderbroken door aanmoedigingen van de onderzoeker om het verhaal te continueren. In meer formele gespreksituaties zoals in een kringgesprek op school wordt het nemen van langere beurten aangemoedigd.

Op basis van een vergelijkend onderzoek naar het taalgebruik van allochtone kinderen en monolinguale Nederlandse kinderen (Damhuis, 1995) blijkt dat de beurtlengte in kringgesprek en vraaggesprek van Nederlandse en allochtone kinderen (4 en 5 jaar) vergelijkbaar is. In de vrijspelsituatie op school was de beurtlengte van beide groepen kinderen aanmerkelijk langer (Baker, Blankenstijn en Roelofs, 1998). Hieruit valt te concluderen dat kinderen in een formele situatie later langere beurten nemen dan in een informele situatie.

Uit een onderzoek naar beurtwisseling in conversaties van kinderen in de leeftijd van 2;10 tot 5;7 jaar (Garvey & Berninger 1981) blijkt dat beurtwisseling bij kinderen anders verloopt dan het model van Sacks, Schegloff en Jefferson (1974; zie 2.3.1) voorstelt. De minimalisering van overlap gaat bij kinderen wel op, maar pauzes tussen beurten zijn langer dan bij volwassen sprekers. Volgens Garvey en Berninger (1981) komt het in conversaties tussen kinderen onderling vaak voor dat de beurt niet genomen wordt. Dit heeft als resultaat dat, in tegenstelling tot conversaties van volwassenen waarin deelnemers elkaar vaak beconcurreren in het verwerven van beurten, kinderen in conversatie met leeftijdgenoten regelmatig genoodzaakt zijn de beurt te behouden en hun best moeten doen om beurtwisseling tot stand te brengen (1981). Uit hun bevindingen, in het kort samengevat als: korte beurtwisselingstiltes alhoewel langer dan bij volwassenen, sporadische overlap en het minder consequent nemen van een beurt, concluderen de auteurs dat kinderen een beurtwisselingsysteem gebruiken dat niet zozeer gebaseerd is op de projectie van een TRP, maar op aanwijzingen voor beurtbeëindiging als intonatiepatroon en stilte. Uit een andere studie naar beurtwisselingvaardigheden bij vierjarigen (Schober-Peterson & Johnson, 1991) bleek ook dat kinderen op die leeftijd in interactie met leeftijdgenoten vaak langs elkaar heen praten en dat pogingen om een dialoog op gang te brengen regelmatig mislopen. Het kan zijn dat kinderen wel weten dat ze de beurt moeten nemen, maar niets kunnen bedenken om te zeggen (Ninio & Snow, 1996).

## Structurele samenhang

Uit een vergelijkend onderzoek naar beurtwisseling bij taalgestoorde en niet-taalgestoorde kinderen (Craig & Evans, 1989) blijkt dat, alhoewel zinsinitieële overlap bij beide groepen kinderen ongeveer evenredig voorkomt, zinsinterne overlap bij zich normaal ontwikkelende kinderen vaak een andere oorzaak heeft dan bij taalgestoorde kinderen. Zinsinterne overlap is te verdelen in: (i) *quick uptake*: deze vorm van overlap duidt op een precieze timing van het TRP. Om dit te bewerkstelligen, moet het kind syntactische en pragmatische kennis met elkaar integreren; (ii) *interruptie*: deze vorm van overlap duidt op het negeren van de beurt van de gesprekspartner. De Interrumperende beurt gaat niet inhoudelijk in op de beurt van de spreker. Zinsinterne overlap van niet-taalgestoorde kinderen betreft vooral type (i), terwijl bij taalgestoorde kinderen vooral type (ii) voorkomt. Gallagher en Graig (1982) concluderen in hun onderzoek naar overlappende spraak bij vierjarige meisjes dat deze in staat zijn een TRP te projecteren op basis van syntactische aanwijzingen zoals: (i) subject → transitief werkwoord → object, (ii) subject → intransitief werkwoord of (iii) subject → (potentieel) intransitief werkwoord. In geval van (iii) waren de luisteraars geneigd direct na het werkwoord een TRP te plannen en een beurt te nemen, waardoor een eventueel object werd overlapt. Uit een onderzoek van Ervin-Tripp (1979, in McTear & Conti-Ramsden 1992) blijkt dat kinderen vanaf 3-4 jaar de mogelijkheid hebben om overlap te repareren, door te stoppen met spreken en het overlapte gedeelte te herhalen. Adams en Bishop (1989) vergeleken twee groepen taalgestoorde kinderen met een groep kinderen zonder taalstoornis. De taalgestoorde kinderen waren verdeeld in een groep met een semantisch-pragmatische stoornis en een groep met een andere taalstoornis. De groep met een semantische-pragmatische stoornis scoorde significant hoger op interruptie dan de twee andere groepen kinderen.

Uit de besproken onderzoeksgegevens blijkt dat zowel de lengte van de beurten als de wijze waarop er van beurt wordt gewisseld met toenemende leeftijd verandert. Ook blijken er verschillen in beurtwisseling te zijn tussen zich normaal ontwikkelende kinderen en taalgestoorde kinderen. Het is belangrijk om inzicht te krijgen in deze twee aspecten bij zich normaal ontwikkelende Nederlandstalige kinderen.

### 2.3.2 Adjacency

In *discourse* volgen uitingen elkaar niet zonder meer op. In de opeenvolging van uitingen zit een zekere structuur. Zowel beurtwisseling als de opeenvolging van uitingen zijn aspecten die lokaal zorgen voor de structurele organisatie in *discourse*. De twee aspecten ook zijn sterk van elkaar afhankelijk:

It is the exchange of turns that provides for "next position" and thus for the emergence of sequentially ordered displays of understandings to which actors are mutually accountable not only in conversation, but presumably in other interactions as well. (Greatbatch, 1988)

Volgens Sacks, e.a. (1974) wordt de opeenvolging van uitingen vooral gemotiveerd door de beurtwisseling:

Thus while an addressed question requires an answer from the addressed party, it is the turn-taking system, rather than syntactic or semantic features of the 'question', that requires the answer to come 'next'. (Sacks e.a., 1974 noot 38)

Om de opeenvolging van uitingen in conversatie te beschrijven, zijn in de literatuur twee structurele noties geïntroduceerd. De Discourse Analyse stelde voor om de structurele analyse van de zin verder door te voeren op *discourse*-niveau. Om dit te doen werd onder meer de driedelige notie *exchange* geïntroduceerd. Een *exchange* is een minimale *unit of interaction* (Sinclair & Coulthard, 1975). De ene spreker neemt een conversationeel initiatief in de vorm van bijvoorbeeld een vraag of een bewering. De andere spreker reageert daarop met een conversationele respons. Een initiatief heeft een prospectief karakter: het roept een verwachting op over een mogelijke respons. Een respons heeft een retrospectief karakter: het voldoet aan de verwachting van het initiatief. Een derde type uiting dat eventueel kan voorkomen is de *follow-up*. Een *follow-up* is prospectief noch retrospectief.

Voorbeeld 2.c: een *exchange* (fictief)<sup>1</sup>:

*Leerkracht:	welke dag is het vandaag, Nienke?	(initiatief)
*Nienke:	maandag.	(respons)
*Leerkracht:	goedzo!	( <i>follow-up</i> )

De verwachting die een initiatief oproept kan variëren (McTear, 1985). Verzoeken om informatie of verduidelijking zijn in hoge mate prospectief: afwezigheid van een respons is opvallend. Andere initiatieven, zoals het geven van informatie, zijn veel minder prospectief: de uitwisseling kan ophouden zonder dat de deelnemers het gevoel hebben dat er iets mist.

De notie *exchange* komt vooral van pas bij analyses van institutionele conversaties, zoals in het onderwijs of in therapeutische gesprekken (Mazeland, 1992: 361 noot 25). In die context worden vaak zogenaamde *display*-vragen gesteld. Dit zijn vragen waarop de vragensteller het antwoord al weet. Met de *follow-up* evalueert de vragensteller dan het antwoord.

In de Conversatie Analyse wordt de communicatieve functie van uitingen bepaald vanuit de structuur van de *discourse* (zie 2.2). Vanuit de structurele notie *adjacency pair* worden de communicatieve functies geformuleerd. Een *adjacency pair* is een reeks van twee uitingen die door verschillende sprekers wordt geuit (Schegloff & Sacks, 1973). De uitingen zijn geordend: de eerste uiting wordt het eerste paardeel genoemd en de tweede uiting het tweede paardeel. Het tweede paardeel wordt ontlokt door het eerste paardeel. De twee uitingen hebben de volgende kenmerken:

1. Ze komen in de regel opeenvolgend voor, maar kunnen ook onderbroken worden door een insertiesequentie die dan op zichzelf weer een *adjacency pair* kan vormen.
2. Ze worden door verschillende sprekers geuit, dus tussen de twee uitingen wisselt de beurt.
3. Ze horen als types bij elkaar als één *adjacency pair*, zoals groet-wedergroet, belofte-acceptatie/afwijzing, vraag-antwoord, verzoek-inwilliging/afwijzing, bewering-respons.

Twee eigenschappen bepalen het voorkomen van een tweede paardeel en daardoor de opeenvolging van uitingen: (i) conditionele relevantie: door het uiten van een eerste paardeel wordt een tweede paardeel conditioneel relevant; er wordt een verwachting geschapen voor een bepaald type continuatie van het gesprek door de gesprekspartner. Mazeland (1992) gebruikt hiervoor de term sequentieel implicatief; (ii) *preference for agreement*: een antwoorder zal

---

<sup>1</sup> Voorbeelden uit de data en fictieve voorbeelden worden anders gepresenteerd dan de voorbeelden van Floor en Merel; de wijze van presenteren is conform het transcriptiesysteem CHAT van CHILDES (MacWhinney, 1991) (zie bijlage 2).

## Structurele samenhang

ernaar streven zijn antwoord zo te formuleren dat het in overeenstemming met het eerste paardeel is. In geval van een niet-geprefereerd antwoord zal de antwoorder werken aan vermijding, verzachting of reparatie van het antwoord (Jacobs & Jackson, 1983).

Aan zowel de *exchange* als de *adjacency pair* kleven analytische bezwaren (McTear, 1985). De *exchange* bleek meer bedoeld voor institutionele gesprekken en was daardoor niet goed toepasbaar op dagelijkse conversatie. Ten tweede bleek het idee van syntactische analyse op *discourse*-niveau misleidend te zijn (McTear & Conti-Ramsden, 1992).

De notie *adjacency pair* verklaart niet alle mogelijke relaties tussen uitingen (McTear, 1985). Bovendien maakt de Conversatie Analyse niet duidelijk hoe een eerste paardeel te herkennen is (Mazeland, 1992). Dit kan onduidelijkheid opleveren, vooral wanneer het tweede paardeel ontbreekt. Vragen en verzoeken doen een duidelijk beroep op de luisteraar om te reageren, maar uitingen met een andere *speech act* (zie 2.4.1) zoals beweringen hebben de implicatie van een antwoord veel minder stringent in zich. De conditionele relevantie van een reactie zal bij beweringen waarschijnlijk minder groot zijn.

A large number of speech acts establish no obvious conditional relevance. Statements for example do not place any obvious restrictions on how to make a reply - if they require a reply at all. (Jacobs & Jackson, 1983: 50, zie ook McTear, 1985: 39)

Mazeland (1992) beschrijft de structuur van vraag-antwoordsequenties als een vierdelig traject, namelijk een vraag-antwoordsequentie, gevolgd door een postantwoordsequentie, waarin vragensteller en antwoorder onderhandelen over de voortzetting van het gesprek. Het postantwoordtraject kan op zichzelf weer gezien worden als een *adjacency pair* (zie voorbeeld 2.d). Deze vierdelige structuur komt met name voor in onderzoeksvraaggesprekken (Mazeland, 1992).

*Voorbeeld 2.d: een vierdelige structuur (leeftijd kind 4;2):*

*INT: <sup>2</sup>	ben je wel eens naar Artis geweest?
*Stefanie:	ja.
*INT:	ja?
*Stefanie:	ja.

In het voorbeeld probeert de interviewer na een minimale respons van het kind alsnog antwoorduitbreiding te bewerkstelligen, wat in dit geval niet lukt. Omdat ook een STAP-gesprek<sup>3</sup> een onderzoeksvraaggesprek is en kinderen in dit onderzoek, vooral de jongere kinderen in de populatie, vaak minimale responsen geven, is deze vierdelige structuur regelmatig waarneembaar in de hier besproken data.

Minimale responsen komen zelden in interviews met volwassenen voor. Kurzon (1996) analyseerde een interview met prinses Diana over haar huwelijk met prins Charles. In deze precare situatie, waarin de geïnterviewde haar boodschap probeerde over te brengen zonder het

---

<sup>2</sup> De drielettercode INT duidt op de interviewer en CHI op het kind. Voor het kind wordt echter meestal de voornaam gebruikt (zie voor transcriptieconventies verder bijlage 2).

<sup>3</sup> Een STAP-gesprek is een volgens de conventies van de Spontane TaalAnalyse Procedure gevoerde conversatie (zie 3.3 en Van den Dungen en Verbeek, 1994).

koninklijk huis teveel in diskrediet te brengen, werd er voortdurend onderhandeld over antwoorduitbreiding en gaf Diana vaak te weinig informatie. Kurzon constateert het volgende:

After all, interviews of this type are not sessions consisting of "yes-no" questions with by the minimum answer as the response, but requests for information that go far beyond the positive or negative answer. (Kurzon, 1996: 218)

Reeksen van dit type vraag-antwoordparen zijn dus niet gebruikelijk in een interviewsetting.

• *De ontwikkeling bij kinderen van adjacency*

Bloom, Rocissano en Hood (1976) toonden aan dat kinderen, vanaf een leeftijd van drie jaar, hun uitingen inhoudelijk gaan verbinden met die van de gesprekspartner. Het is voor kinderen in de voorschoolse periode gemakkelijker om spontaan een vraag te stellen, dan een vraag te stellen in samenhang met de voorgaande conversatie. De auteurs noemen drie cognitieve componenten die interacteren met elkaar en met de context en die een rol spelen bij het begrijpen en produceren van boodschappen: het geheugen, de linguïstische verwerking en het bewustzijn. Zelfs de jongste groep kinderen in hun populatie (1;9) was eerder geneigd om op eerste paardelen in de vorm van een vraag te responderen dan op eerste paardelen in een andere vorm, bijvoorbeeld een bewering.

Adams en Bishop (1989) vergeleken diverse groepen kinderen in de manier waarop zij invulling gaven aan hun conversationele bijdragen. De populatie bestond uit drie groepen kinderen: een zich normaal ontwikkelende groep in de leeftijd van 4 tot 12 jaar en een groep kinderen met een primaire taalstoornis, waarbinnen een groep kinderen met een semantisch-pragmatische stoornis was onderscheiden. De volgende relevante resultaten betreffende de kinderen zonder taalontwikkelingsstoornis kwamen uit het onderzoek naar voren: (i) het nemen van een initiatief door middel van een vraag of een bewering vermindert met toenemende leeftijd. Bij initiatieven door middel van een bewering was de afname significant. Deze trend zette zich voort na het achtste levensjaar; (ii) corresponderend daarmee was er een toename in het gebruik van informatieve antwoorden en continuaties, die significant was in de leeftijd tussen vier en zes jaar; (iii) verder namen verbale minimale antwoorden licht toe, terwijl non-verbale antwoorden sterk afnamen. Ook het aantal onverstaanbare uitingen nam met toenemende leeftijd significant af (1989).

Bishop en Adams (1989) rapporteerden vanuit een tweede studie met dezelfde populatie dat het niet-responderen bij oudere kinderen met een taalontwikkelingsstoornis niet vaker voorkwam als bij jongere niet-taalgestoorde kinderen. Uit de resultaten concludeerden de auteurs dat het niet geven van een respons geen kwestie is van een afwijkende ontwikkeling, maar van een achterstand in ontwikkeling (1989). Volgens Garvey en Berninger (1981) komt bij jonge kinderen het niet reageren op een eerste paardeel geregeld voor. Ze voelen de conditionele relevantie van een tweede paardeel nog niet altijd aan. Ook oudere kinderen reageren niet altijd op vragen. Dit bleek uit een onderzoek naar de communicatieve vaardigheden van kinderen tussen 7 en 14 jaar (Anderson e.a., 1994). In het uitvoeren van een communicatieve taak (waarbij kinderen twee aan twee werden opgenomen en het ene kind een route op een kaart moest uitleggen aan het andere kind terwijl ze elkaar niet konden zien) bleek dat in de minder succesvolle dialogen van de zevenjarigen meer dan een derde van de vragen niet werd beantwoord.

Uit de studie van Bloom, Rocissano en Hood (1976), waarin interactie tussen kinderen en volwassenen werd onderzocht, bleek dat ook het taalgebruik van de volwassenen veranderde met



## Structurele samenhang

de leeftijd van de kinderen. Naarmate de conversationele bijdragen van de kinderen meer op elkaar aansloten, gingen de volwassenen meer vragen stellen en minder herhalen.

Uit de bovenstaande onderzoeksgegevens blijkt dat kinderen naarmate ze ouder worden meer consistent op een eerste paardeel reageren en dat reacties beter aansluiten op de intentie van het eerste paardeel. Hoe deze ontwikkeling bij Nederlandstalige kinderen in de vroegschoolse periode verloopt, is niet bekend.

De derde variabele betreffende de structuur van *discourse* is Thema. De structuur die de variabele Thema biedt, is gebaseerd op de inhoud en één thema kan uit meerdere beurten en *adjacency pairs* bestaan.

### 2.3.3 Thema

De variabele Thema wordt in de literatuur vaak *discourse*-topic genoemd. De notie topic wordt op twee niveaus beschreven, namelijk topic op uitingsniveau en topic op *discourse*-niveau. Vanuit de functionele linguïstiek wordt het topic over het algemeen op het niveau van de uiting beschreven (Givón, 1983; Dik, 1989). Andere functionele benaderingen hebben het topic op *discourse*-niveau onderzocht, waaronder Brown en Yule (1983), Dik (1989), van Dijk en Kintsch (1983), Keenan en Schieffelin (1976) en Mazeland (1992). Zij maken onderscheid tussen topic (op uitingsniveau) versus thema (op *discourse*-niveau). Een thema is datgene waar de *discourse* op een bepaald moment over gaat (Dik, 1989). Topic wordt lokaal georganiseerd, terwijl thema globaal wordt georganiseerd. Van Dijk (1980) noemt zo'n globale themastructuur een macrostructuur.

#### • *Topic op uitingsniveau*

Iedere uiting herbergt in principe twee pragmatische functies: het topic is de bekende informatie en het focus is de onbekende informatie binnen de uiting. Deze twee pragmatische functies worden aan verschillende constituenten in de onderliggende *clause*-structuur toegekend. Ze specificeren de informatieve status van de constituent. Een topic-entiteit wordt gedefinieerd als de referent waarover de uiting iets zegt. Met 'referent' wordt bedoeld de abstracte eenheid die verwijst naar een specifiek(e) individu, object, idee of notie (Dik 1989). De constituent met topicfunctie wordt geplaatst tegenover de constituent met de nieuwe informatie binnen de uiting, die wordt aangeduid als focus (Dik 1989). Het focus is datgene wat er wordt gezegd over het topic in de uiting. Meestal is de eerste constituent in de uiting het topic en een latere constituent focus. In het Nederlands valt daarom de syntactische functie subject vaak samen met de pragmatische functie topic.

Het focus van de uiting bevat relatief de meest belangrijke informatie (Dik, 1983). Het voegt informatie toe, of brengt veranderingen aan in de pragmatische kennis van de luisteraar (zie figuur 1.1). Is informatie eenmaal gedeeld, doordat deze als nieuw de focuspositie heeft ingenomen, dan behoort de informatie tot het aan de orde zijnde topic. Hoe meer informatie er is uitgewisseld over een bepaald topic, hoe breder het topic is geworden en hoe gevarieerder er naar kan worden verwezen. In het Nederlands is het focus binnen de uiting door twee eigenschappen te herkennen: (i) focus neemt meestal de objectpositie in de zin in. Bij vraagwoordvragen heeft het vraagwoord het focale element in zich. In geval van een elliptisch antwoord is de hele uiting focus, terwijl het topic de weggelaten informatie van de zin is (zie 2.5.1); (ii) op focus ligt de grootste nadruk binnen de uiting.

• *Topic op discourse-niveau: Thema*

Het topic op *discourse*-niveau is gebaseerd op het idee dat opeenvolgende proposities in *discourse* met elkaar kunnen worden verbonden op basis van gedeelde semantische referenten (Hurtig, 1977 in Brinton & Fujiki, 1984). Ook Keenan en Schieffelin (1976) gaan uit van aan elkaar gerelateerde proposities, waarbij het *discourse*-topic niet zozeer een constituent maar een propositie zou zijn. Zij formuleren de *question of immediate concern* als datgene waarop het thema is gebaseerd. De *question of immediate concern* kan expliciet in de *discourse* voorkomen of afgeleid worden van gedeelde informatie. Brown en Yule (1983) noemen de visie van Keenan en Schieffelin, dat een thema niet is gebaseerd op een NP zoals dat bij topic het geval is, maar op een propositie, te eenvoudig. Zij hebben een nog globalere visie op thema. Ze beschouwen thema als equivalent aan titel en tevens als het centrale organiserende principe voor veel *discourse* (Brown & Yule, 1983). De notie biedt als zodanig niet alleen de mogelijkheid om een reeks uitingen te onderscheiden van een andere reeks, maar tevens om uitingen afwijkend aan het aan de orde zijnde thema als incoherent te betitelen. Schober-Peterson en Johnson (1993) definiëren thema als volgt:

A topic was defined as a unit of conversational discourse containing a sequence of utterances that related to each other and to a theme that represented the sequence as a whole. (Schober-Peterson & Johnson 1993: 256)

In de loop van een gesprek ontwikkelt een thema zich door verdieping of verandering. Een uitwisseling kan uit verschillende thema's bestaan, sommige meer centraal dan andere. Een thema wordt gewoonlijk besproken van algemeen naar specifiek. Van Dijk (1977) suggereert dat beschrijvingen van *State of Affairs* (situaties of gebeurtenissen) worden bepaald door datgene wat perceptueel het meest opvallend is, zodat de meer opvallende eigenschappen het eerst genoemd worden. Zo zegt hij dat algemene informatie komt vóór specifieke informatie. Thema's kunnen hiërarchisch zijn georganiseerd maar ook sequentieel. Een *discourse* kan worden gezien als een themaopslag, die leeg is aan het begin van de conversatie en zich in de loop van de conversatie vult. Sommige thema's zijn een kort leven beschoren en verdwijnen snel, andere blijven gedurende de gehele *discourse* aan de orde (Dik 1989).

Goldberg (1983) onderscheidt drie patronen waarop topics aan elkaar kunnen worden verbonden, om zo een thema te vormen: (i) *lineair*: het focus in de ene uiting wordt het topic in de volgende uiting; (ii) *constant*: het topic blijft over de uitingen heen gelijk, terwijl het focus steeds nieuw is. Deze vorm kan voorkomen in een opsomming; (iii) *afgeleid*: de uitingen waarin het topic gegeven is en het focus nieuw zijn alle gerelateerd aan een overkoepelend (globaal) thema (Goldberg, 1983). Een thema kan verschillende topics herbergen. De topics kunnen genest zijn of in een reeks naast elkaar geplaatst worden. Het thema is over het algemeen impliciet en op de achtergrond, maar kan op de voorgrond treden, indien de spreker expliciet een connectie maakt met het thema. Vanwege het globale, cumulatieve karakter van de notie thema valt het thema van een bepaalde gespreksepisode over het algemeen alleen samen met het topic van een van de uitingen waarmee een episode wordt geopend (Mazeland 1992).

Gedurende een gesprek kunnen meerder thema's aan de orde komen. Gewoonlijk gaat het ene thema naadloos over in een volgend thema. Het is daarom moeilijk te bepalen waar de overgang heeft plaatsgevonden. Intuïties over thema's en subthema's blijken heel intersubjectief te zijn (Hoey, 1983). In zijn onderzoek naar de patronen van themaontwikkeling in conversaties van partners maakt Crow (1983) eerst een onderscheid tussen themabehoud en themaverandering.

## Structurele samenhang

Themabehoud is de norm voor de meeste uitingen en hiervoor kunnen de volgende strategieën worden gebruikt: (i) semantisch door *reference maintenance* (zie 2.5.1); (ii) lexicaal/syntactisch door gebruik van ellipsis, conjuncties of herhaling en pronominalisatie; (iii) pragmatisch door implicaturen (zie 2.5.2).

Crow (1983) maakt bij themaverandering een tweedeling in coherente en incoherente *shifts*. Er kan op een coherente wijze van thema worden veranderd door themaintroductie of door *thema-shading* (vloeiend overgaan in). Themaintroducties worden gedaan aan het begin van een conversatie, nadat een voorgaand thema is afgesloten of na een stilte. Expliciet kunnen ze worden gedaan door gebruik van zogenaamde *bounding devices*. Dit zijn frases als "*weet je*" of "*trouwens*". Thema-*shading* is de ongemarkeerde vorm van een *shift* en wordt bewerkstelligd door eerst relevantie voor of connectie met het voorgaande thema te verwezenlijken. Een abrupte overgang noemt de auteur een incoherente *shift*:

An abrupt shift that succeeds in gaining the topical floor is coded as a noncoherent shift. (...) Even if coherence is not challenged, a shift is still considered noncoherent from the analyst's viewpoint if, looking at the sequential development of the conversation, the new topic bears no identifiable propositional relationship to any prior topic. (Crow, 1983: 147)

### • *De ontwikkeling bij kinderen van hantering van het thema*

Het belang dat wordt gehecht aan de vaardigheid van themaintroductie of juist van themacontinuatie is afhankelijk van de leeftijd van het kind en het genre van taalgebruik. Bij onderzoek naar moeder-kind interactie wordt veel belang gehecht aan het introduceren van thema's door het kind (Fey & Leonard, 1983; Hoff-Ginsberg, 1987; Kertoy & Kluppel Vetter, 1995). Onderzoek naar taalgedrag van kinderen in interactie met leeftijdsgenoten of met onbekende volwassenen hecht meer waarde aan de continuatie van het thema (Brinton & Fujiki, 1984, Adams & Bishop, 1989). Uit onderzoek naar themaontwikkeling in moeder-kind interactie in de voorschoolse periode (Hoff-Ginsberg, 1987) kwam naar voren dat kinderen naarmate ze ouder worden vaker een nieuw thema introduceren en vooral gemakkelijker een thema continueren. Het continueren van een thema gebeurt bij de jongste kinderen veelal door herhaling van informatie. Met toenemende leeftijd gaan kinderen steeds vaker nieuwe informatie toevoegen aan het thema. Onderzoek naar themaontwikkeling bij kinderen in de schoolse leeftijd in interactie met leeftijdsgenoten bracht aan het licht dat het aantal verschillende thema's dat wordt geïntroduceerd met toenemende leeftijd (vijfjarigen, negenjarigen en volwassenen) juist vermindert (Brinton & Fujiki, 1984). Deze afname was tussen de twee groepen kinderen gering, maar tussen de kinderen en de volwassenen dramatisch. De auteurs kwamen tot de conclusie dat de vaardigheid om thema te gebruiken als een middel om samenhang in conversatie te construeren met toenemende leeftijd groter wordt. Ook wordt het thema met toenemende leeftijd over langere stukken conversatie behouden. Verder keken Brinton en Fujiki naar strategieën om het thema te manipuleren (*topic shading*). Het bleek dat, alhoewel *topic shading* bij vijfjarigen ook al voorkwam, met toenemende leeftijd kinderen deze strategie iets vaker gaan toepassen, om zo op vloeiende wijze het thema naar hun hand te zetten. Deze strategie bleek vooral toe te nemen tussen de groep negenjarigen en de volwassenen.

Ninio en Snow (1996) noemen de vaardigheid om een thema te continueren een *major development*. Jonge kinderen hebben vooral moeite om nieuwe informatie over een thema uit te wisselen. Uit een onderzoek naar conversationele vaardigheid van acht- en tienjarige kinderen (Schober-Peterson & Johnson, 1993) bleek dat kinderen van deze leeftijd thema's aan elkaar

kunnen verbinden om op die manier relevantie te kunnen bewaren tussen langere stukken gesprek. Deze vaardigheid was vergelijkbaar met die van volwassenen.

Vanuit onderzoek naar het conversationele gedrag van kinderen met een pragmatische stoornis komt over het algemeen naar voren, dat deze kinderen moeite hebben met het nemen van een eigen initiatief in conversatie en daarmee ook met het initiëren van een nieuw thema (Fey & Leonard, 1983). Dit gedrag is te relateren aan patroon (i) van conversationele participatie van primair taalgestoorde kinderen (zie 1.4). Verder wordt over kinderen met een pragmatische stoornis gerapporteerd dat ze op onverwachte momenten nieuwe thema's introduceren (Letts, 1989; Bishop & Adams, 1989). Dit gedrag is te relateren aan patroon (ii) van conversationele participatie van primair taalgestoorde kinderen (zie 1.4).

Het blijkt dat jonge zich 'normaal' ontwikkelende kinderen moeite kunnen hebben met de introductie van een thema en ook met uitbreiding van een thema door nieuwe informatie te geven. Het op vloeiende wijze wisselen van thema lijkt zich vooral na het negende jaar te ontwikkelen. Hoe deze ontwikkelingen zich afspelen bij Nederlandstalige kinderen is nog niet bekend.

#### 2.3.4 De plotstructuur

Een verhaal is een tekst, waarin het thema voortdurend wordt gecontinueerd en wel door één spreker. Sociolinguïsten als Labov en Waletzky (1967) zien de structuur van narratieven als grotendeels onafhankelijk van de interactie waarin ze voorkomen. Schiffrin (1994) verwoordt deze zienswijze als volgt:

(...) variationists view the structure of narrative as largely independent of surrounding talk: narratives are autonomous textual units, whose internal parts stand in systematic relationships with one another. (Schiffrin, 1994: 285)

De structuur van een narratie is volkomen anders dan die van een conversatie, omdat er geen sprake is van beurtwisseling en *adjacency pairs*. Themaontwikkeling is juist een eigenschap van narratie en wel zo, dat binnen het thema een verhaalstructuur of plotstructuur te destilleren valt. Goldberg (1983) noemt themaontwikkeling in *discourse* door het relateren van nieuwe aan oude informatie lokaal, terwijl ze pas over een globaal thema spreekt in de context van een narratieve structuur. Narratieven hebben een interne thematische structuur op macroniveau (Berman & Slobin, 1994b), die niet wordt bepaald door de afwisseling van sprekers, maar door de wijze waarop de verteller de inhoud van het verhaal opbouwt. Deze structuur wordt wel plotstructuur genoemd. De plot is de verwikkeling van een verhaal, vooral het causale en rationele plan van de stof, het thema en de conflicten die erin uitgewerkt zijn (Kruyskamp, 1976). De plotcomponenten kunnen worden gekarakteriseerd als de hoofdzaken van een verhaal.

Hieronder worden de twee meest bekende modellen geïntroduceerd, waarmee de plotstructuur van een vertelling kan worden geanalyseerd. De *highpoint analysis* (Labov & Waletzky, 1967) is ontworpen in een sociolinguïstisch kader. Het model is gebaseerd op verhalen over eigen ervaringen oftewel persoonlijke verhalen. In een persoonlijk verhaal moet de verteller zelf structuur brengen. Daarbij kan hij componenten benadrukken en andere juist weglaten, afhankelijk van zijn motivatie op dat moment. Het benadrukken of weglaten van componenten gebeurt op basis van de situationele context waarin de narratie wordt verteld en het perspectief

## Structurele samenhang

dat de verteller inneemt. Zo kan een anekdote in twee verschillende situaties volledig anders overgebracht worden.

Labov en Waletzky (1967) brengen de *clauses* waaruit een vertelling bestaat onder in twee functies: de referentiële en de evaluatieve functie. *Clauses* met een referentiële functie oriënteren de luisteraar/lezer op de gebeurtenissen die het verhaal vormen en het waar, wanneer en waarom die gebeurtenissen hebben plaatsgevonden. Ze vormen de structuur van en hebben een vaste plaats in het verhaal. Worden referentiële *clauses* verplaatst, dan verandert de chronologische opeenvolging van het verhaal. Referentiële *clauses* kunnen worden ingedeeld in de volgende informatiecategorieën: (i) *oriëntatie*: informatie over de context van het verhaal (plaats en tijd) en de introductie van de personages; (ii) *complicatie*: informatie over de gebeurtenissen die leiden tot het hoogtepunt van het verhaal; (iii) *resolutie*: informatie over de gebeurtenissen die plaatsvinden na het hoogtepunt en een eventueel probleem oplossen; (iv) *coda*: weergave van de moraal of het einde van het verhaal.

De *clauses* met een evaluatieve functie geven het gevoel van de verteller weer ten opzichte van het vertelde en daarmee de motivatie van de vertelling. Ze vormen het hoogtepunt of de clou van een verhaal. Deze *clauses* spelen geen rol in de chronologie van de vertelling en kunnen daardoor op diverse plaatsen in het verhaal voorkomen. Meestal wordt de evaluatie geplaatst tussen de complicatie en de resolutie. Niet alle genoemde informatiecategorieën komen in elke narratie aan bod, vooral niet bij jonge kinderen.

Vanuit de psycholinguïstiek werd de *episodic analysis* (Stein & Glenn, 1979) ontworpen. Deze analysemethode is gebaseerd op *navertelde verhalen*. Dit zijn vertellingen naar aanleiding van een al bestaand verhaal, bijvoorbeeld een boek of film. In tegenstelling tot persoonlijke verhalen ligt de structuur hiervan al vast. Het is belangrijker het verhaal zo goed mogelijk weer te geven, dan de luisteraar/lezer ervan te overtuigen dat het verhaal de moeite waard is. Dit genre van vertellen doet een groter beroep op de capaciteiten van het kind om informatie te verwerken (Berman & Slobin, 1994b). Ondanks eenzelfde stimulus zijn navertelde verhalen toch nooit gelijk aan elkaar, omdat de verteller vrij is om zijn/haar eigen perspectief te kiezen (Berman & Slobin, 1994b).

Stein en Glenn (1979) en Mandler en Johnson (1977) ontwikkelden story-grammars in navolging van Rumelhart (1975). De plot wordt geanalyseerd als een structuur bestaande uit een setting en een reeks episodes (zie schema 2.2). Binnen de setting worden de karakters geïntroduceerd en de plaats- en tijdomstandigheden genoemd waarbinnen zich het verhaal afspeelt. Daarna volgen episodes die beginnen met *initiërende gebeurtenissen* die een *interne reactie* bij de protagonist veroorzaken. De interne reactie leidt tot een doel dat aanleiding geeft tot een reeks van episodes. Elke episode is opnieuw een op zichzelf staande miniplot met in zich: (a) een initiërende gebeurtenis, (b) een ontvouwing en (c) een einde. Informatie kan aan elkaar worden gerelateerd door causale, temporele of logische relaties. Deze aan elkaar gerelateerde informatie vormt zowel de structuur als de inhoud van de narratie (Trabasso & Rodkin, 1994).

---

### *Setting:*

- Introductie van de protagonisten en beschrijving van de sociale, fysieke of temporele context.

### *Mogelijke plotcomponenten van de episodes:*

- *initiërende gebeurtenis*: gebeurtenis die een respons in de protagonist veroorzaakt dat tot acties leidt → motivatie episode

## De onderzoeksliteratuur

• <i>interne respons:</i>	psychologische reactie/emotie van de protagonist na de initiërende gebeurtenis die het formuleren van een plan motiveert
• <i>plan:</i>	strategie die de protagonist uitzet om een verandering in de situatie te bewerkstelligen
• <i>poging:</i>	acties van de protagonist om zijn doel te bereiken
• <i>directe consequentie:</i>	resultaat van de poging
• <i>interne reactie:</i>	gevoelens of gedachten die de protagonist heeft m.b.t. het al dan niet bereikte doel → emotionele respons

---

Schema 2.2 De plotstructuur volgens de episodische analyse (Stein & Glenn, 1979).

Voorbeeld 2.e geeft een indruk van een persoonlijke vertelling van een achtjarig kind. Bij elke uiting is aangegeven welke functie deze vervult volgens de hoogtepuntanalyse en de episodische analyse.

Voorbeeld 2.e: een persoonlijk verhaal (leeftijd kind 8;0)

*INT:	dus jij wilt liever een hond hebben dan een poes.	
*Koen:	ja.	
*Koen:	ik was laatst bij mijn vriendje aan het spelen, gister.	<i>oriëntatie/setting</i>
*Koen:	en toen gingen we ook voetballen.	<i>oriëntatie/setting</i>
*Koen:	kwam er opeens een hondje aan, een klein boxertje of zo.	<i>complicatie</i>
*Koen:	en die ging koppen met die bal.	<i>complicatie</i>
*Koen:	was een heel lief hondje.	<i>evaluatie/reactie</i>
*Koen:	zo een hondje wil ik ook wel hebben.	<i>evaluatie/reactie</i>

De FROG-story behoort tot het genre van navertelde verhalen, waarin de structuur vastligt. Omdat de verteller bepaalt welke informatie er wel of niet wordt verwoord en vanuit welk perspectief de narratie wordt verteld, is geen enkele FROG-story gelijk. Door het verwoorden van hoofdzaken, de zogenaamde plotcomponenten, ontvouwt zich een plotlijn. De hoofdzaken vormen gezamenlijk de plotstructuur. Componenten die geen betrekking hebben op de plot; de bijzaken, hebben geen aandeel in het zich ontvouwen van de plotlijn. De verteller beoordeelt welke informatie tot de hoofd- en bijzaken behoort en welke informatie de luisteraar nodig heeft om het verhaal te begrijpen.

Om de plotstructuur coherent te verwoorden, moeten gebeurtenissen op twee niveaus aan elkaar zijn gerelateerd: sequentieel (opeenvolgend) en hiërarchisch (overkoepelend) (Bamberg & Marchman, 1990). Sequentiële relaties worden aangebracht door cohesieve middelen (zie 2.5.1) en hiërarchische relaties door coherentie (zie 2.5.2). In dit proces benadrukken Bamberg en Marchman het belang van de interactie tussen de twee typen relaties. Om een plot te kunnen verwoorden, moet de verteller een planning maken van de plot. Deze planning is gebaseerd op bepaalde doelen die de protagonisten in het verhaal nastreven. Deze doelen zijn hiërarchisch te ordenen: een globaal doel speelt door het hele verhaal heen een rol, een lokaal doel speelt een rol gedurende één episode. Een planning op basis van hiërarchisch geordende doelen wordt door Trabasso en Rodkin (1994) een doel/plan-hiërarchie genoemd. Kennis om zo'n planning te maken verwerven kinderen naarmate ze ouder worden en is onderliggend aan narratieve vaardigheid (Trabasso & Rodkin, 1994).

• *De ontwikkeling bij kinderen van narratieve vaardigheden*

## Structurele samenhang

De produktie van *extended discourse* ontwikkelt laat (zie 1.4.2). Zowel de ontwikkeling in het aanbrengen van lokale cohesie als globale coherentie speelt zich af gedurende een groot deel van de schoolse periode. Omdat persoonlijke verhalen veelal zijn ingebed in een interactiesituatie en de plotlijn van een persoonlijk verhaal conceptueel al aanwezig is in het geheugen van het kind, is het mogelijk dat kinderen eerder structuur kunnen aanbrengen in persoonlijke verhalen dan in verhalen naar aanleiding van plaatjes, zoals bij de FROG-story. De ontwikkeling in het aanbrengen van structuur verloopt van alleen lokaal naar zowel lokaal (alleen sequentiële verbanden) als globaal (ook hiërarchische verbanden).

In de voorschoolse periode beginnen kinderen persoonlijke verhalen te vertellen in een interactiesituatie (Blum-Kulka & Snow, 1992; Peterson, 1990). Op deze leeftijd produceren kinderen verhalen met intensieve ondersteuning van een volwassene. Vertellingen zijn als het ware gezamenlijk geconstrueerde produkten: de volwassene stelt vragen over een gebeurtenis die het kind dan beantwoordt. Rond vier jaar kunnen kinderen zonder steun over gebeurtenissen buiten het hier-en-nu vertellen (Beals & Snow, 1994). De verhaaltjes zijn kort, niet langer dan twee of drie zinnen. Het vertellen naar aanleiding van plaatjes doen drie- tot vierjarigen door losse gebeurtenissen zonder causaal verband naast elkaar te plaatsen (Heesters, 1994) of door gebeurtenissen met behulp van aanwijzende voornaamwoorden aan plaatjes te koppelen. De structuur van het verhaal wordt nog niet gescheiden van de bijzaken verteld. Er is daardoor nog geen echte structuur te ontdekken. Het gebruik van tijden is niet consequent.

Vijf- tot zesjarigen kunnen een eenvoudige verhaalstructuur realiseren, die zich beweegt van een begin- naar een eindpunt en waarin sprake is van een conflict. De bijzaken worden nog te uitgebreid besproken, waardoor ze de structuur van het verhaal overschaduwden. Op deze leeftijd wordt nog regelmatig in de tegenwoordige tijd verteld maar het verhaal is steeds vaker verankerd in één tijd. Naarmate kinderen ouder worden, worden hun persoonlijke verhalen langer. Steeds meer narratieve componenten zijn in de verhalen terug te vinden. Hausendorf en Quasthoff (1992) lokten bij kinderen op de leeftijd van vijf, zeven, tien en veertien jaar een narratie uit tijdens de conversatie. Uit deze studie blijkt dat de volwassene hoge eisen stelt aan het kind, maar ook systematisch haar ondersteunende activiteiten aanpast aan de narratieve leeftijd van het kind. Zo verstrekt de volwassene het kind houvast voor de verwerving van relevante *discourse*--vaardigheden.

Volgens Labov en Waletzky (1967) is bij jonge kinderen en minder taalvaardige volwassenen de oriëntatie summier of wordt weggelaten. Eerst betrekken kinderen in hun oriëntatie wel de wat-informatie, hebben ze meer problemen met de wie- en waar-informatie en geven zelden een oriëntatie met wanneer- en waarom-informatie. Oudere kinderen vertellen een meer complete oriëntatie, waarin informatie te vinden is over het hoe, wat, waar, wanneer en waarom (Peterson, 1990). Ook complicaties worden steeds uitgebreider verteld. Peterson en McCabe (1983) vinden bij de jongste kinderen in hun populatie (3;6 tot 9;6) al evaluaties (Peterson, 1990). Deze komen echter niet vóór de leeftijd van zes jaar structureel voor. Met toenemende leeftijd worden evaluaties uitgebreider. Tot zes á zeven jaar worden componenten nog alleen lineair aan elkaar verbonden en niet op hiërarchische wijze. Gebeurtenissen worden dan nog niet onderling geïntegreerd. Vanaf zeven á acht jaar worden gebeurtenissen in verhalen zowel lineair als hiërarchisch met elkaar geïntegreerd.

Rond negen jaar produceren kinderen complexere verhalen, waarin zowel vooruitwijzingen voorkomen naar de afloop van het verhaal als terugwijzingen naar het begin. Deze verhalen zijn echter nog niet zo gevarieerd als 'volwassen' verhalen, maar komen stereotiep over.

Het gebruik van een beginfrase zoals: "*er was eens*" of een moraliserend einde: "*en hij zou voortaan goed op zijn kikker passen*", geeft extra vertelvaardigheid aan.

• *De ontwikkeling van het vertellen van de plotstructuur van de FROG-story*

Berman en Slobin (1994b) onderzochten het aanbrengen van structuur in de FROG-story door na te gaan of drie elementen uit het verhaal werden verwoord, namelijk het begin, de ontvouwing en de oplossing van de plot. De onderzochte leeftijdsgroepen waren drie, vier, vijf en negen jaar en volwassenen. Er was een duidelijke aan leeftijd gerelateerde toename in het verwoorden van alle drie de elementen. Slechts 3% van de driejarigen deed dit tegen 14% van de vierjarigen, 34% van de vijfjarigen, 66% van de negenjarigen en 92% van de volwassenen. Trabasso e.a. (1989) ontwikkelden op basis van de episodische analyse van Stein en Glenn (1979) het zogenaamde *causale netwerkmodel* (zie 6.2). Zij onderscheidde 16 plotcomponenten. Ook uit dit onderzoek bleek dat kinderen met toenemende leeftijd meer plotcomponenten gaan verwoorden, waardoor de plotlijn steeds duidelijker naar voren komt. Het causale netwerkmodel analyseert niet alleen de structuur van de plot, maar tevens de functionele en inhoudelijke samenhang in termen van het verwoorden van doelen (zie 6.2). Het model onderscheidt drie doelen, één op lokaal en twee op globaal niveau. Met toenemende leeftijd komen ook de doelen in vertellingen steeds vaker tot uitdrukking.

Blankenstijn en Scheper (1995) pasten in een pilotstudy het model van Trabasso e.a. (1989) toe op de FROG-stories van Nederlandstalige kinderen. Ook zij concluderen dat kinderen naarmate ze ouder worden de plotlijn van de FROG-story beter gaan verwoorden.

Berman (1996) onderzocht de ontwikkeling in het verwoorden van de setting bij Engelse en Israëliëse kinderen. Zij beweert dat narratieve structuur over de verschillende talen heen grotendeels gelijk is. Uit haar resultaten blijkt eveneens dat kinderen met toenemende leeftijd meer settingscomponenten verwoorden. Verder gaven de resultaten aan dat kinderen eerst de protagonist introduceren en daarna plaatsbepalingen gaan aangeven. Daaropvolgend geven kinderen een motivatie aan en pas met negen jaar beginnen kinderen tijd te vermelden in de setting. Ook Hickmann (1995) komt, op basis van verhalen uitgelokt met ander plaatjesmateriaal, tot de conclusie dat jonge kinderen in tegenstelling tot oudere kinderen en volwassenen, bepaalde informatie zoals de setting niet verwoorden.

Een interessante bevinding van Berman (1996) was dat kinderen in een persoonlijk verhaal met toenemende leeftijd steeds meer *clauses* besteden aan de setting, terwijl in een verhaal naar aanleiding van visueel materiaal het aantal *clauses* waarmee de setting werd verwoord nauwelijks toenam. Volwassenen besteden meer dan eenderde van de *clauses* in een persoonlijk verhaal aan de setting, terwijl in het andere genre slechts vier tot zeven procent aan de setting werd besteedt. Er is door het onderzoek van Trabasso e.a. (1989), Trabasso en Nickels (1992) en Trabasso en Rodkin (1994) al inzicht in de ontwikkeling van het verwoorden van de plotlijn van de FROG-story bij Engelstalige kinderen. Hoe deze ontwikkeling bij Nederlandstalige kinderen verloopt, is nog niet eerder grootschalig onderzocht.

## 2.4 Functionele samenhang

### 2.4.1 De vorm en de speech act van de uiting

De differentiatie tussen vorm en *speech act* van een uiting is geïntroduceerd door de *speech act*-theorie (Austin, 1962; Searle, 1969). De strekking van een uiting is afhankelijk van twee



## Functionele samenhang

factoren: (i) de vorm waarin de uiting is gesteld, bijvoorbeeld de indicatief, de imperatief of de interrogatief; (ii) de *speech act*, zoals een verzoek of een bewering. Haft van Rees (1988) maakt in dit verband een onderscheid tussen de letterlijke strekking die de uiting heeft, bijvoorbeeld een vraag of een bewering en de door de spreker bedoelde strekking, bijvoorbeeld een verzoek. Het verschil tussen *speech act* en vorm is diffuus: soms hebben ze een één op één relatie met elkaar, zoals wanneer een verzoek in de imperatief is gesteld: "*doe de deur dicht*". Daarentegen kunnen vorm en *speech act* ver uiteen liggen, zoals wanneer een verzoek in de indicatief wordt gesteld: "*de deur staat open*".

Vorm en *speech act* kunnen dus op verschillende wijzen worden gecombineerd, waardoor taalhandelingen direct worden uitgevoerd of indirect. Om te kunnen bepalen welke *speech act* is uitgevoerd, is niet alleen de vorm van de zin maar ook kennis van de context noodzakelijk, vooral in het geval van een indirecte *speech act*. Een indirecte *speech act* heeft een onderliggende betekenis. Zo kan een verzoek aan iemand worden geuit als een vraag. De directheid van het verzoek wordt gemaskeerd, waardoor het verzoek beleefder overkomt bij de ontvanger. De vraag "*heb je nog een pen?*", gesteld door een leerkracht aan iemand die op het punt staat een examen te doen, wordt geïnterpreteerd als ja/nee-vraag. Wordt deze vraag gesteld door een medestudent tijdens het bijwonen van een college, dan wordt van de luisteraar niet verwacht dat deze de ja/nee-vraag alleen met een ja/nee beantwoordt. In geval van instemming wordt er niet zozeer een verbale reactie maar een handeling verwacht, namelijk het geven van een pen. Hieruit kan worden geconcludeerd, dat de luisteraar de vraag ook interpreteert als een verzoek.

De terminologie inzake de functie van taalbijdragen wordt niet eenduidig gebruikt. De ANS (1984) noemt de vorm waarin de zin is gesteld de communicatieve functie. Verder wordt de term functie (ook hier) gebruikt voor functies die bepaalde woordvormen kunnen vervullen, zoals deictisch ten opzichte van anaforsch (zie 1.2 noot 8). De term 'communicatieve intentie' komt voort uit onderzoek naar de betekenissen die kinderen communiceren en heeft een breder bereik, omdat ook non-verbale boodschappen onder die noemer vallen. In dit onderzoek wordt de term '*speech act*' gereserveerd voor de communicatieve functie van een (ook non-verbale) taaluiting in zijn geheel, conform de *speech act*-theorie. De term 'doel' is voorbehouden aan langere stukken *discourse* en wordt gehanteerd bij de analyse van de narratieven (zie 6.2).

De *speech act* wordt gevormd door de handelingsniveaus locutie, illocutie en perlocutie (zie 1.2). De locutie valt buiten het domein van de pragmatiek: de illocutie en de perlocutie vallen daarbinnen. De literatuur betreffende de *speech act*-theorie richt zich echter vooral op het illocutionaire niveau. De illocutionaire act is de *minimal unit of communication* (van Rees, 1992). Hiermee wordt bedoeld dat het uiten van een zin altijd ook het uiten van een illocutie inhoudt.

(...) speech act theory provides a suitable means for labelling communicative behaviours within the functional paradigm. It has been used as a descriptive device in a variety of domains of inquiry into communication, including the speech pathology context. In assessment of pragmatic functioning, the methodology commonly involves labelling of utterances as questions, answers, statements, challenges, requests etc. Studying communication within this framework highlights how utterances are used in social contexts. (Smith & Leinonen, 1992: 57)

Illocutionair handelen is aan voorwaarden gebonden, genaamd *felicity-conditions*. Een *felicity-condition* voor een belofte is bijvoorbeeld dat de beloofde handeling in de toekomst moet plaatsvinden.

Er zijn pogingen gedaan om *speech acts* te classificeren (Nofsinger, 1991). Searle (1979) onderscheidde vijf *speech act*-families: (i) commissieven: de spreker bindt zich aan een bepaald gedrag in de toekomst (belofte); (ii) directieven: de spreker tracht het gedrag van de luisteraar te beïnvloeden (verzoek, vraag); (iii) assertieven: de spreker ventileert zijn mening (bewering); (iv) expressieven: de spreker uit zijn/haar gevoelens over een conversationele bijdrage van de gesprekspartner (*acknowledgement*); (v) declaraties: de spreker is gemachtigd om officiële uitspraken te doen (bijvoorbeeld een rechter).

In tegenstelling tot de conversatie-analytici verklaart de *speech act*-theorie de opeenvolging van uitingen vanuit een functioneel perspectief (zie 1.2). Zo zijn er door de *speech act*-theoretici regels geformuleerd om het vóórkomen van de diverse *speech acts* te kunnen beschrijven. Labov (1970) formuleerde drie soorten regels voor de interne coherentie van conversaties: interpretatieregels voor de relatie tussen linguïstische vorm en *speech act*; produktieregels om te beschrijven hoe een bepaalde *speech act* kan worden geuit in een bepaalde situatie; opeenvolgingsregels specificeren de manier waarop de ene *speech act* de andere kan opvolgen.

(...) the succession of utterances in conversation is regulated by rules that specify the range of speech act types that may appropriately follow any given speech act. (Jacobs & Jackson (1983: 48)

In coherente *discourse* kunnen *speech acts* elkaar niet zonder meer opvolgen. In geval van bijvoorbeeld een *adjacency pair* wordt de *speech act* van het tweede paardeel in grote mate bepaald door het eerste paardeel. In een interviewsetting, waar de ene persoon de vragen stelt en de ander antwoordt, heeft dit als consequentie dat voornamelijk de interviewer bepaalt welke *speech acts* er gebruikt worden. Eerste paardelen in een interview hebben in principe allemaal dezelfde overkoepelende *speech act*: het verzoek om informatie. Mazeland noemt zo'n overkoepelende typering niet toepasbaar op de analyse van *discourse* (1992). Alle eerste paardelen zouden dan als verzoek kunnen worden geclassificeerd; een groet zou een verzoek tot wedergroet worden. In dat geval zijn *speech acts* van eerste paardelen niet meer te onderscheiden van de eigenschap conditionele relevantie die voor alle eerste paardelen geldt. Voor onderzoek naar *speech acts* in interviews is dit niet zinvol.

Jacobs en Jackson (1983) vinden dat de functionele eigenschappen van *speech acts* zich niet lenen om als structurele eenheden coherente opeenvolgingsrelaties te beschrijven. Zij ontwierpen een rationeel model dat volgens hen wel die potentie heeft. De auteurs formuleerden de mogelijke *speech acts* waarmee een bepaalde vorm van verzoek kan worden beantwoord en waardoor de conversatie wordt gecontinueerd (Jacobs & Jackson, 1983).

De *speech act*-theorie heeft veel kritiek ontvangen die zich vooral richt op het feit dat aan uitingen vaak meer dan één *speech act* kan worden toegekend en dat er per zin één *speech act*

## Functionele samenhang

wordt gesuggereerd, terwijl het zo kan zijn dat een *speech act* geuit wordt door meer dan één zin. Ook blijkt de relatie tussen vorm en *speech act* niet zo gemakkelijk te bepalen te zijn (Van Rees, 1992). Nofsinger (1991) noemt tevens het probleem dat de context waarin een *speech act* voorkomt de betekenis drastisch kan beïnvloeden. De *speech act*-theorie geeft geen afdoende verantwoording voor dit soort betekenisverschillen. Er wordt wel onderscheid gemaakt tussen *sense* en *force* van *speech acts* (zie 1.2), doch de factoren die de betekenis beïnvloeden worden onvoldoende gedefinieerd (van Rees, 1992). Smith en Leinonen (1992) noemen een aantal dimensies die door *speech act* operationalisaties zijn genegeerd en die hun weerslag kunnen hebben op de manier waarop *speech acts* worden herkend en geïnterpreteerd:

- a) de sociale status van deelnemers;
- b) de verscheidenheid van communicatieve contexten;
- c) een eventueel verschil tussen illocutie en de perlocutie;
- d) de één-op-meer relatie tussen een uiting met meerdere *speech acts*, variërend op een schaal van duidelijkheid. Dit heeft te maken met directe versus indirecte taalhandelingen;
- e) het kanaal waarin de *speech act* wordt geuit, verbaal, een combinatie van verbaal, paralinguïstisch en non-verbaal of alleen non-verbaal. In conversaties met kinderen komen *speech acts* waarin verbale middelen worden aangevuld met of vervangen door non-verbale middelen vaak voor.

Veel van deze kritiek is terecht. Het toekennen van een *speech act* aan een uiting blijft vaak een kwestie van intuïtie. Het idee dat vorm en *speech act* van een taaluiting niet altijd een één-op-één relatie met elkaar hebben heeft toch inzicht gegeven in de pragmatiek en is een impuls geweest voor pragmatisch onderzoek. Tevens konden uitingen van kinderen in de preverbale periode met behulp van de *speech act*-theorie een communicatieve betekenis toebedeeld krijgen. Om de communicatieve intentie van de conversationele bijdragen van kinderen in diverse leeftijdsgroepen te analyseren, zijn in de literatuur een aantal verschillende classificatiemodellen ontworpen (Bates, Camaioni & Volterra, 1978, Dore, 1974, 1977; Ervin-Tripp, 1977; Halliday, 1975, Ninio & Snow, 1996; Wells, 1985). Deze modellen zijn moeilijk vergelijkbaar: iedere onderzoeker gebruikte weer andere leeftijdsgroepen en intenties en hanteerde andere definities.

Om dit probleem te ondervangen zouden de classificatiemogelijkheden van een analysemodel voor communicatieve functies aangepast moeten kunnen worden aan het genre van taalgebruik en aan de doelgroep. Ninio en Wheeler (1986, in Ninio & Snow, 1996) ontwierpen een uitgebreid classificatiemodel voor communicatieve intenties van kinderen dat die potentie heeft. Op twee niveaus worden uitingen geïnterpreteerd, namelijk op het type van uitwisseling en op *illocutionary force*. Volgens Ninio en Snow (1996) is dit model een goed uitgangspunt voor classificatie van communicatieve intenties in verschillende genres van taalgebruik of met diverse doelen van onderzoek. Het model is vrij uitgebreid en kan worden aangepast al naar gelang de te onderzoeken doelgroep, door categorieën die zijn onderscheiden op het niveau van het type van uitwisseling te verwijderen of toe te voegen. Zo is het INCA-A model van Ninio en Wheeler (1991, in Ninio & Snow, 1996) ontstaan. Dit model is geschikt om communicatieve intenties te classificeren van kinderen in ontwikkeling en kan worden aangepast aan de leeftijd van het kind. Het model is daarom ook toepasbaar op gedecontextualiseerd taalgebruik. De vaardigheid om taal te gebruiken los van de context ontwikkelt zich bij kinderen gedurende de basisschoolperiode (zie 1.4). De categorie *discussion of nonpresent topics* werd hiervoor gesplitst in drie verschillende categorieën, terwijl keuzemogelijkheden die bij de betreffende leeftijdsgroep minder spelen werden ingeperkt.

Omdat de conversaties in dit onderzoek zijn gevoerd in een interviewsetting, worden ook de *speech acts* die de kinderen gebruiken voor een groot deel bepaald door de interviewer. In langere beurten kunnen kinderen zelf meer invulling geven aan hun *speech acts*. Bij het praten buiten het hier-en-nu is onderscheid gemaakt in het verwoorden van situaties en het verwoorden van gebeurtenissen. In gedecontextualiseerd taalgebruik kunnen verwoorde entiteiten namelijk worden gedifferentieerd op basis van hun betekenis. De betekenis is afhankelijk van de semantiek van het werkwoord, *Aktionsart* genaamd. Propositionen kunnen eenheden verwoorden die corresponderen met ofwel een *situatie* ofwel een *gebeurtenis* (van Dijk, 1980). Een propositie die een gebeurtenis verwoordt, heeft een dynamisch werkwoord in zich, zoals *lopen* of *werken*. Een propositie die een situatie verwoordt, heeft een statisch werkwoord in zich, zoals *zijn* of *houden*. In een *discourse* kunnen gebeurtenissen en situaties zijn gerelateerd aan andere gebeurtenissen en situaties. Deze relaties kunnen causaal, temporeel of logisch van aard zijn. Alleen de differentiatie tussen de semantiek van gebeurtenissen en die van situaties en de relaties tussen die twee zijn hier van belang. De theorie van *Aktionsart* is pragmatisch niet relevant en wordt hier slechts summier gebruikt om gedecontextualiseerd taalgebruik in conversatie te kunnen differentiëren in situaties of in gebeurtenissen.

• *De ontwikkeling in het gebruik van speech acts*

Ninio en Snow (1996) rapporteren uitgebreid over het *speech act*-repertoire van Engelstalige en Hebreeuwstalige kinderen in de leeftijd tussen 8 en 32 maanden. Op de leeftijd van 32 maanden hebben kinderen veelal het gehele scala aan *speech acts* verworven. Kinderen moeten dan nog wel leren differentiëren in gebruik op de dimensies die door Smith en Leinonen (1992) zijn onderscheiden en in 2.4.1 zijn genoemd, zoals sociale status, verschil in context, verschil tussen illocutie en perlocutie, directe versus indirecte taalhandelingen en het kanaal waarin de *speech act* wordt geuit. De meest interessante ontwikkeling op het gebied van communicatieve intentie in de leeftijdsgroep die hier wordt onderzocht, is het gebruik van indirecte *speech acts*. Al in de prelinguale periode leren kinderen verzoeken te doen door middel van gebaren en vocalisaties, terwijl ze in het derde levensjaar hun verzoeken al indirect kunnen stellen door middel van een vraag (McTear & Conti-Ramsden, 1992).

Uit een studie van Garvey (1975) bleek dat hun jongste leeftijdsgroep (3;6-4;4) al indirecte verzoeken tot actie doet, terwijl de oudste leeftijdsgroep (4;7-5;7) vaker en op een al volwassen manier indirecte taalhandelingen gebruikt. Nog later, op een leeftijd van vijf á zes jaar, kunnen kinderen door middel van een bewering een hint geven aan een volwassene om iets gedaan te krijgen. Ninio en Snow (1996) rapporteren dat hints pas voorkomen op de leeftijd van acht jaar. Gedurende de basisschoolperiode leren kinderen om door middel van overreding, het omkleden met redenen, hun verzoeken ingewilligd te krijgen (McTear, 1985). Tussen acht en twaalf jaar ontwikkelt het doen van verzoeken zich nog steeds. Kinderen leren dan om diverse gradaties te onderscheiden in beleefdheid en effectiviteit en de mogelijke vormen die daarbij kunnen worden gebruikt (Garton & Praat, 1990). Kinderen verwerven het produceren van indirecte *speech acts* dus al op jonge leeftijd (Ninio & Snow, 1996).

Kinderen van twee jaar kunnen al op juiste wijze reageren op een indirect verzoek. Toch hebben jonge kinderen moeite om te differentiëren tussen een verzoek om actie en een verzoek om informatie en reageren eerder handelingsgericht (Shatz, 1978). Door kinderen in de basisschoolleeftijd worden indirecte *speech acts* al geïnterpreteerd op basis van zowel de vorm van het verzoek als op basis van de context. Kinderen van acht jaar doen dit wel beter dan kinderen van zes jaar (Ackerman, 1978). Verder leren kinderen tussen het derde en het vierde

jaar om uitleg te geven op een waaromvraag in een voor hun bekende context. Overigens blijkt dat het begrip van indirecte taalhandelingen bij kinderen met een taalstoornis, met name een stoornis op het gebied van taalgebruik, problemen kan opleveren (McTear & Conti-Ramsden, 1992).

McTear en Conti-Ramsden (1992) stellen dat zowel het begrijpen als het produceren van *speech acts* afhankelijk is van een groot aantal pragmatische factoren (zoals Smith & Leinonen dat ook stelden voor de produktie van *speech acts*), waaronder de context, de status van de gesprekspartners en de communicatieve functies die door een bepaalde *speech act* worden gevoed. Er zijn twee algemene ontwikkelingstrends aan te geven: 1. kinderen kunnen *speech acts* begrijpen en produceren voordat ze beoordelingen kunnen geven over het juiste gebruik ervan. 2. Jonge kinderen worden bij het begrijpen van *speech acts* vaak misleid doordat ze zich eerder laten leiden door oppervlakkige eigenschappen, zoals de vorm van de uiting, dan door meer complexe contextuele en pragmatische informatie, zoals de voorgaande *discourse*.

De verduidelijkingsvraag is een *speech act* die niet vroeg wordt gebruikt door kinderen. Ninio en Snow (1996) stellen 20 maanden als de leeftijd waarop de verduidelijkingsvraag is verworven. McTear en Conti-Ramsden (1992) maken onderscheid tussen het stellen van dit soort vragen in een natuurlijke omgeving of in een experimentele situatie. Garvey (1977, in McTear & Conti-Ramsden, 1992) vond in een natuurlijke context bij de jongste leeftijdsgroep (2;10) ook verduidelijkingsvragen en adequate reacties op verduidelijkingsvragen. Echter in experimentele situaties blijken kinderen tot op de leeftijd van 11;8 jaar bij ambigue boodschappen nog niet altijd te vragen om verduidelijking, zelfs al is hun gevraagd dit te doen (Ironsmith & Whitehurst, 1978 in McTear & Conti-Ramsden, 1992).

Het praten buiten het hier-en-nu wordt net als verduidelijkingsepisodes laat verworven (Ninio & Snow, 1996). Volgens de auteurs is deze vorm van taalgebruik complex, omdat de spreker afstand moet kunnen nemen van de fysieke context, iets dat jonge kinderen nog niet kunnen. Ninio en Snow vonden een toename met leeftijd in het spreken over zaken buiten het hier-en-nu tot en met de oudste kinderen in hun populatie.

Het praten over gebeurtenissen buiten het hier-en-nu tijdens interactie met verzorgers wordt door Beals en Snow (1994) als het eerste en meest gemakkelijke type *extended discourse* genoemd, naast *argumentations* en *explanations*. De proportie van spraak over gebeurtenissen buiten het hier-en-nu werd met toenemende leeftijd (de kinderen waren drie, vier en vijf jaar oud) wel groter. Omdat ook de bijdragen van de verzorgers werden betrokken in de analyse, is een uitspraak over een leeftijdseffect bij de kinderen moeilijk te doen op basis van deze studie. Ninio en Snow (1996) spreken van een uitgebreide ondersteuning door de verzorgers bij de produktie van *extended discourse*. Op een leeftijd van drie jaar kunnen kinderen met ondersteuning een gebeurtenis vertellen. Rond vier jaar kunnen ze een kort verhaaltje van twee of drie zinnen zonder ondersteuning vertellen. Met toenemende leeftijd ontwikkelt deze vaardigheid zich verder.

Naast uitbreiding van het *speech act*-repertoire doen zich andere ontwikkelingen bij kinderen voor, die mede een rol spelen bij het communiceren van illocutie: (i) hun spraak is in toenemende mate beter te verstaan; (ii) in het uiten van hun intenties steunen ze steeds minder op non-verbale en meer op verbale communicatie. Adams en Bishop (1989) vonden in een vraagesprek een afname in het aantal non-verbale antwoorden bij kinderen in de leeftijd tussen vier en twaalf jaar. Op vierjarige leeftijd was 21% van de antwoorden non-verbaal; op vijfjarige leeftijd was dit 17%; op zesjarige leeftijd 13%; op achtjarige leeftijd 5% en op twaalfjarige leeftijd 3%. Verder

worden *speech acts* met toenemende leeftijd effectiever gecommuniceerd. Het toepassen van beleefdheidsregels blijft zich tijdens de schoolse periode ontwikkelen (Ninio & Snow, 1996).

Voor dit onderzoek zijn vooral de ontwikkelingen in de produktie van *extended discourse* interessant. Verder zouden de *speech acts* die de interviewer gebruikt een ontwikkelingstrend bij het kind kunnen weerspiegelen.

Hieronder wordt de inhoudelijke samenhang besproken.

## 2.5 Inhoudelijke samenhang

In de pragmatiek worden gewoonlijk twee factoren onderscheiden die bijdragen tot inhoudelijke samenhang in *discourse*, namelijk coherentie en cohesie. Coherentie refereert aan het feit dat uitingen gewoonlijk op een ordelijke en betekenisvolle manier met elkaar verbonden zijn (Craig & Tracy, 1983). Coherentie duidt op onderlinge samenwerking tussen deelnemers aan een conversatie, waardoor elke conversationele handeling kan worden geïnterpreteerd als zijnde verbonden met de voorgaande handeling(en) (Halliday & Hasan, 1976). Er zijn geen aanwijsbare componenten voor coherentie in de *discourse* aanwezig, omdat coherentie wordt gerealiseerd door impliciete betekenisrelaties.

Cohesie daarentegen refereert wel aan aanwijsbare componenten in de *discourse*. Cohesie komt voor wanneer de interpretatie van een element in de *discourse* afhankelijk is van een ander element binnen die *discourse* (Halliday & Hasan, 1976). Cohesieve relaties zijn semantische relaties die bestaan tussen zinnen en worden gerealiseerd door het lexicogrammaticale systeem, dus door gebruik van verbale middelen. Onderzoek naar cohesie komt voort uit de tekstlinguïstiek, zoals Halliday & Hasan (1976) die voorstaan (Brown & Yule, 1983).

Uit de literatuur komt naar voren dat onderzoekers belang hechten aan beide factoren en de relatie tussen die factoren. Hickmann (1995) refereert aan coherentie als de factor die de inhoud van de *discourse* structureert en ze benadrukt het belang van de relatie tussen wat zij noemt *structural coherence* en *textual cohesion* in de organisatie van *discourse*. Peterson (1993) noemt thematische coherentie samenhang op globaal of macroniveau en cohesie, oftewel het verband tussen onderlinge zinnen, samenhang op lokaal of microniveau. Cohesieve verbanden worden ook wel gezien als één van de middelen die deelnemers aan de *discourse* tot hun beschikking hebben om een coherente tekst te produceren. Het onderscheid tussen de twee factoren is in deze visie minder duidelijk. Ook het gegeven dat een tekst zonder cohesieve relaties als coherent kan worden ervaren, terwijl een incoherent stuk tekst cohesieve middelen kan bevatten, spreekt voor de gedachte dat cohesie slechts één van de middelen is om coherentie te bewerkstelligen. Brown en Yule (1983) merken in dit verband op dat Halliday & Hasan (1976) zelf enigszins in het midden laten dat cohesieve relaties niet zozeer worden gecreëerd door lexicale items maar door het onderliggende semantische verband tussen die items. Hiermee wordt het onderscheid tussen cohesie en coherentie nog meer diffuus.

In het kader van dit proefschrift is de relatie tussen cohesie en coherentie niet zo van belang. Kinderen moeten leren een samenhangend stuk *discourse* te produceren. Hier komen zowel cohesie als coherentie aan te pas en beide factoren zijn in dit onderzoek bestudeerd. Wel is het mogelijk dat kinderen expliciete relaties eerder kunnen aanbrengen dan impliciete relaties of andersom: in die zin blijft het onderscheid tussen cohesie en coherentie relevant.

### 2.5.1 Cohesie

Halliday en Hasan (1976) hebben een uitgebreid analysemodel voor cohesie ontworpen en onderscheiden vijf middelen om cohesie in *discourse* aan te brengen (zie schema 2.3).

- 
- **Referentie:** Woorden die voor hun interpretatie naar een ander woord verwijzen
    - Pronominale referentie: *ik heb een broer. **hij** houdt van katten.*
    - Demonstratieve referentie: *ik heb een broer. **die** van katten houdt.*
    - Comparatieve referentie: *ik heb twee broers. **de ene** houdt van katten.*
  - **Ellipsis:** Relaties tussen twee uitingen, waarbij in de tweede uiting elementen gedeleerd worden die in de eerste uiting al genoemd zijn
    - Nominale ellipsis (deletie van het nomen): *ik heb twee broers. ik heb er **één**.*
    - Verbale ellipsis (deletie van het verbum): *ik heb twee broers. ik **één** broer.*
    - Clausale ellipsis (deletie van naamwoordgroep en persoonsvorm):  
*heb je broertjes of zusjes? ja, **twee broers**.*
  - **Conjunctie:** Connectief tussen twee zinnen
    - Additief (aaneenschakelend): *ik heb een broer **en** hij houdt van katten*
    - Adversief (tegenstellend): *ik heb een broer **maar** hij houdt niet van katten*
    - Causaal (redengevend): *ik heb een leuke broer **want** hij houdt van katten*
    - Temporeel : *vroeger had ik een kat. **toen** liep hij weg*
    - Continuatief: *vroeger had ik een kat. **nou die liep weg***
  - **Lexicale Combinatie van woorden:**
    - Synoniem: *kat + poes*
    - Herhaling
    - Coocurrence: *broer + zus*
    - Contrast: *nat/droog*
  - **Lexicale Substitutie van woorden:** *mijn broer heeft een kat, ik heb ook zo'n **monster***

Schema 2.3 Classificatie van cohesieve middelen (Peterson, 1993 op basis van Halliday & Hasan, 1976)

De aanwezigheid van cohesieve middelen is niet voldoende om een betekenisverband tot stand te brengen. Het lexicale item heeft de **vooronderstelling** van een verband in zich (Halliday & Hasan, 1976). In geval van referentie zoekt de luisteraar in de omgeving of in de voorgaande *discourse* naar een element dat past op de plek van het gebruikte pronomen. Deze vooronderstelling is zo sterk, dat in het voorbeeld: "*de jongen pakte zijn sleutel en ze deed de deur open*" de luisteraar eerder aanneemt dat de spreker een pronomen met het verkeerde geslacht heeft gebruikt, dan dat het pronomen niet naar "*de jongen*" verwijst. Anderzijds is er bij gebruik van een indefiniete NP de aanname dat de entiteit nieuw is, zoals in voorbeeld 2.f.

Voorbeeld 2.f: gebruik van een indefiniete NP voor een al eerder genoemde entiteit (leeftijd kind 7;3):

- \*INT: en heb je zelf ook huisdieren?
- \*Linda: ja, een poes. (uiting 0f)  
(enige tijd later)
- \*INT: vertel maar eens iets over de poes.
- \*Linda: nou ehm hij doet heel aardig. (uiting 11)
- \*Linda: hij klimt vaak <bij je o> bij jou. (uiting 12)  
(enige tijd later)
- \*Linda: en eh Mickey <he> heeft een <pla> plek voor het raam op zolder. (uiting 34)
- \*INT: en wie is Mickey?

- \*Linda: Mickey is **een kat**.  
\*INT: oh # is dat ook een kat?  
\*Linda: ja.  
\*INT: is dat jullie poes?  
\*Linda: ja.

Linda vertelde uitgebreid over haar poes zonder hem bij naam te noemen. De referentie naar Mickey was daardoor niet duidelijk. Dan introduceert Linda de poes met een indefiniëte NP, waardoor de luisteraar de indruk krijgt dat deze kat nog niet ter sprake is geweest. Dit vormt weer een bron van onduidelijkheid.

Alleen de cohesieve middelen referentie en conjunctie worden nu verduidelijkt, omdat alleen het gebruik van deze middelen is bestudeerd.

Met referentie wordt bedoeld dat hetzelfde item voor een tweede keer in de *discourse* voorkomt. Referentie heeft de semantische eigenschap van bepaaldheid oftewel specificiteit (Halliday & Hasan, 1976). In principe wordt specificiteit van een entiteit aangegeven door een definiëte NP. Halliday en Hasan (1976) onderscheiden persoonlijke, demonstratieve en vergelijkende referentie. Persoonlijke en demonstratieve referentie wordt verwoord door middel van pronomina: vergelijkende referentie door adjectieven of adverbia. De entiteit waarnaar de referent verwijst is het antecedent. Het antecedent kan aanwezig zijn in de spreesituatie en/of in de voorgaande *discourse*.

Een verwijzing naar een entiteit in de spreesituatie wordt een deictische verwijzing genoemd. Een deictische verwijzing, door Halliday en Hasan (1976) aangeduid als *exophoric reference*, bewerkstelligt geen cohesief verband. Met een deictische verwijzing verankert de spreker zijn boodschap in de spreesituatie. Verwijst de referent naar een antecedent binnen de *discourse* dan wordt dit *endophoric reference* genoemd. Deze vorm van refereren bewerkstelligt wel een cohesief verband. Met *endophoric reference* legt de spreker een co-referentiële relatie tussen twee of meer entiteiten binnen de *discourse*. *Endophoric reference* verdelen Halliday en Hasan (1976) in *anaforisch*: het antecedent bevindt zich in de *discourse* vóór de referent en *cataforisch*: het antecedent bevindt zich in de *discourse* na de referent, bijvoorbeeld: "*Ze opende de deur en eindelijk zag ik mijn vriendin Marion terug*". De minst gemarkeerde wijze van refereren is anaforisch, waarbij het antecedent zich bevindt in de direct voorgaande uiting.

In een reeks van uitingen kunnen pronomina worden gebruikt om steeds weer te verwijzen naar een zelfde antecedent. Het anaforisch refereren gaat dan indirect via een ander pronomen naar de uiteindelijke antecedent. Vooral in spreektaal kunnen zich tussen referent en antecedent meerdere uitingen bevinden zonder co-referentie. Referentvoortzetting (*maintenance*), waarbij de referent verwijst naar dezelfde entiteit als de direct voorgaande referent, wordt onderscheiden van referentverandering (*shift*), waarbij de referent verwijst naar een andere entiteit dan de direct voorgaande referent. Bij referentverandering kan ambiguïteit optreden.

De ANS (1984) definieert de conjunctie als een woord dat twee taalelementen syntactisch met elkaar verbindt. De conjunctie onderscheidt zich van andere verbindende elementen, doordat het zelf geen deel uitmaakt van een van de verbonden elementen, in die zin dat het niet als zinsdeel benoembaar is. De taalelementen die door een conjunctie verbonden worden, kunnen zinnen, (woord)groepen, woorden en woorddelen zijn (ANS, 1984). In de Nederlandse grammatica wordt aan de hand van de syntactische elementen die de conjunctie met elkaar kan verbinden



## Inhoudelijke samenhang

onderscheid gemaakt tussen de nevenschikkende conjunctie (verbindt twee syntactisch gelijkwaardige elementen met elkaar, zoals twee hoofdzinnen) en de onderschikkende conjunctie (verbindt twee syntactisch ongelijkwaardige elementen met elkaar, zoals een hoofdzin en een bijzin).

Naast deze verbindende functie hebben conjuncties ook een semantische lading, waarmee de aard van het verband kan worden uitgedrukt (ANS, 1984). Volgens Halliday en Hasan (1976) is de conjunctie een speciale vorm van cohesie, omdat de betekenis van het woord de relatie weergeeft tussen voorgaande componenten en datgene wat gaat komen. In principe geeft elke conjunctie zijn eigen specifieke betekenisrelatie weer. Halliday en Hasan (1976) differentiëren vier basistypen van relaties, waarin conjuncties zijn in te delen: additief, adversief, causaal en temporeel met daarnaast als aparte categorie de continuatief. Binnen elk type worden simpele en complexe vormen onderscheiden. Kinderen in de voerschoolse periode gebruiken praktisch alleen de simpele vormen, die ook gebruikelijk zijn in dagelijkse conversatie tussen volwassenen. De complexe vormen voor het Nederlands zijn terug te vinden in de ANS (1984).

De conjunctie *en* behoort tot de groep van additieve conjuncties en is de meest simpele en de frequentste. Het woord kan ook de structurele relatie van coördinatie weergeven, zoals in: meisjes *en* jongens, die niet cohesief is. *En*, gebruikt als nevenschikking, wordt echter wel als cohesieve relatie gezien. Een andere simpele additieve conjunctie is *of*. De betekenis van adversieve relaties is: het tegengestelde van dat wat kan worden verwacht op basis van de context. De meest voorkomende vormen zijn “*maar*” en “*toch*”. In spreektaal wordt het bijwoord “*alleen*” ook wel gebruikt, zoals voorbeeld 2.g laat zien:

*Voorbeeld 2.g: gebruik van “alleen” als nevenschikkende adversieve conjunctie (leeftijd kind 7;3):*

- \*Amanda: en ehm <en> we hadden ook hamsters.
- \*Amanda: alleen ehm mijn hamsters gingen steeds dood.

De causale relatie legt een oorzakelijk verband tussen datgene wat komt en datgene wat al is gezegd. Gebruikelijke vormen voor het Nederlands zijn *want*, *dus* en *omdat*. De temporele relatie tussen twee uitingen kan worden uitgedrukt door een temporele conjunctie als *toen* of *dan*. *Toen* en *dan* behoren in het Nederlands tot de klasse van voegwoordelijke bijwoorden. Deze klasse van voegwoorden heeft niet alleen een verbindende functie, maar deze woorden zijn tevens bijwoordelijke bepaling in de zin waarin zij voorkomen. Als aparte categorie onderscheiden Halliday en Hasan (1976) conjuncties die zij *continuatives* noemen. Deze vormen geven wel een cohesief verband maar geen betekenisrelatie weer. Ze markeren vaak een themaverandering of het begin van een spreekbeurt. In het Nederlands is de meest voorkomende vorm *nou*.

### • *ontwikkeling in het gebruik van cohesieve relaties*

Uit onderzoek naar het gebruik van cohesieve relaties blijkt dat kinderen naarmate ze ouder worden meer cohesieve relaties in hun narratieven aanbrengen. Peterson (1993) deed bij vijf verschillende leeftijdsgroepen, kinderen in de leeftijd van twee, vier, zes en negen jaar en volwassenen, onderzoek naar het voorkomen van de cohesieve relaties die zijn onderscheiden door Halliday en Hasan (1976). Het totale gebruik van cohesieve middelen per uiting in *personal experience narratives* stijgt van 1.48 bij de tweejarigen naar 2.18 bij de volwassenen. Deze toename is vooral te danken aan een toename in pronominale en demonstratieve referentie, en tevens in het gebruik van conjuncties. Daarentegen daalt het gebruik van clausale ellipsis drastisch toenemende met leeftijd.

Voorbeeld 2.h: een clausale ellipsis (fictief):

- \*INT: heb je broertjes of zusjes?
- \*CHI: twee broers.

Gebruik van de overige categorieën, dus nominale en verbale ellipsis en lexicale combinatie of substitutie van woorden gaf geen leeftijdseffect weer.

De Haan (1994) deed onderzoek naar het gebruik van cohesieve middelen bij kinderen op de basisschool. De kinderen waren in de leeftijdsrange van 11;1 tot 13;4 en hadden een verschillende etnische achtergrond: twee groepen kinderen, Creoolse en Hindoestaanse, waren afkomstig uit Suriname en een derde groep werd gevormd door Nederlandse kinderen. Op basis van gegevens over schoolprestaties voor taal en tekstverwerking werden de kinderen ingedeeld in vier prestatiegroepen: slecht, zwak, voldoende en goed. Voor wat betreft het genre *oral narratives* vond De Haan geen significant verschil in het totale gebruik van cohesieve middelen tussen de verschillende prestatiegroepen. Uit deze resultaten blijkt dat leeftijd wel een effect heeft op het gebruik van cohesieve relaties, maar taalvaardigheid als zodanig niet.

Omdat Peterson (1993) geen leeftijdstoename rapporteerde voor wat betreft ellipsis en lexicale combinatie of substitutie van woorden, wordt nu alleen ingegaan op ontwikkeling betreffende het gebruik van conjunctie en referentie.

Onderzoek naar het gebruik van conjuncties verdeeld over de betekenisrelaties geeft een wisselend beeld. De Haan (1994) onderzocht het gebruik van de conjunctierelaties in diverse genres van taalgebruik in de onderscheiden vaardigheidsgroepen (zie hierboven). Uit haar resultaten blijkt dat, naarmate de taalvaardigheid groter is, kinderen in *oral narratives* minder frequent temporele en adversieve en frequenter additieve conjuncties gebruiken. De resultaten voor wat betreft de *written narratives* geven een iets ander resultaat: zowel additieve als temporele conjuncties werden minder frequent naarmate de taalvaardigheid groter was. Daarentegen ging het gebruik van adversieve conjuncties met de toename in taalvaardigheid omhoog. Het gebruik van causale conjuncties bleef min of meer gelijk over de vaardigheidsgroepen heen. Yde en Spoelders (1985) melden naar aanleiding van een onderzoek naar cohesieve verbanden in geschreven teksten van beginnende schrijvers (de kinderen waren in de leeftijd van acht tot negen en van tien tot elf jaar) een afname in de proportie additieve, adversieve en causale conjuncties en een sterke toename in het percentage temporele conjuncties. Peterson en McCabe (1988) rapporteren een toename met leeftijd (populatie van vier tot tien jaar) in het gebruik van de conjunctie *and* in narratieven. Het is de eerste conjunctie die kinderen gebruiken bij de constructie van complexe zinnen en er worden vooral door de jongere kinderen allerlei soorten relaties mee uitgedrukt, zoals additieve, temporele, causale en adversieve relaties. De oudere kinderen gebruikten deze conjunctie vooral voor twee pragmatische functies: het verbinden van zinnen zonder het aangeven van een specifieke betekenisrelatie en de indicatie dat ze de beurt nog willen voortzetten (zie ook 2.3.2). Berman en Slobin (1994-b) een fase waarin kinderen veel gebruik maken van de constructie “*and then*”. 26% van de narratieve *clauses* van vijfjarigen begint met deze constructie van voegwoord en voegwoordelijk bijwoord, tegenover 15% van de negenjarigen. Volwassenen gebruiken deze constructie nauwelijks meer. De auteurs noemen deze constructie een *marker of sequentiality*.

Veel onderzoek is in de afgelopen jaren gewijd aan de ontwikkeling in het gebruik van referentie. Uit verschillende onderzoeken naar de frequentie van referentintroducties en

## Inhoudelijke samenhang

referentverwijzingen in narratieven blijkt dat het gebruik van beide toeneemt met leeftijd (van twee tot tien jaar) (Peterson 1993; Hickmann, 1991). De resultaten van Hickmann geven bijna een verdubbeling aan van referentverwijzingen. Deze studies geven echter een divers beeld van de ontwikkeling in adequaat refereren (Hickmann, 1991; 1995). Sommige auteurs waaronder Peterson (1993) melden een vroege verwerving, anderen een late. Zinsintern blijken kinderen het refereren inderdaad vroeg te verwerven (Maratsos, 1974, 1976; Thomas, 1989 in Hickmann, 1995), waardoor deze onderzoekers een vroege verwerving van referentiële termen rapporteren. Dit in tegenstelling tot onderzoekers die op *discourse*-niveau hebben onderzocht (Bamberg, 1987; Bamberg, e.a. 1991; Karmiloff-Smith, 1981; 1985). Jongere kinderen blijken alleen deictisch refereren en nog niet anaforisch. Het anaforisch refereren op *discourse*-niveau is juist een late ontwikkeling (De Weck, 1991; Hickmann & Liang, 1990; Kail & Hickmann, 1992; Karmiloff-Smith, 1981, 1985). Volgens Hickmann (1995) verankeren kinderen hun spraak in eerste instantie aan het hier-en-nu (*exophoric*) en pas daarna leggen zij verbanden ook binnen-tekstelijke (*endophoric*). Naast de differentiatie in functie: deictisch tegenover anaforisch, moet het kind de kennis van de luisteraar kunnen inschatten (zie 1.4, *theory of mind*) om op een voor de luisteraar duidelijke wijze te refereren.

Schema 2.4 geeft de relatie weer tussen de vooronderstelde kennis van de luisteraar en de mogelijke vormen voor anaforisch refereren (Hickmann, 1991).

---

kennis luisteraar = 0						kennis luisteraar = 100
<i>indefiniete NP</i>	<	<i>definiete NP</i>	<	<i>pronomen</i>	<	<i>zeropronomen</i>

---

Schema 2.4      *Relatie tussen kennis van de luisteraar en vormen voor anaforisch refereren.*

Het gebruik van een indefiniete NP vooronderstelt geen voorkennis van de luisteraar, terwijl een zeropronomen volledige voorkennis vooronderstelt. De kinderen betrokken bij het onderzoek naar referentgebruik (Hickmann, 1991) waren vier, zeven en tien jaar. Kinderen vooronderstelden tot tenminste zeven jaar te veel of te weinig voorkennis bij de luisteraar. Dit betekent dat kinderen op die leeftijd regelmatig met een pronomen of zeropronomen verwijzen in gevallen waar een definiete NP nodig was geweest of juist een definiete NP gebruiken, waar ze een pronomen of zeropronomen voldoende was geweest. Uit deze resultaten blijkt dat adequaat anaforisch gebruik van het referentiële systeem laat wordt verworven.

Introductie van referenten dient te gebeuren door middel van een volledige NP. Indien de referent door de luisteraar herleidbaar is, wordt een definiete NP gebruikt. Zo niet dan gebruikt men een indefiniete NP. Kail en Hickmann, (1992) stellen op basis van voorgaand onderzoek (Hickmann, 1980, 1982; 1991; Hickmann, Liang en van Crevel, 1989; Hickmann & Liang 1990; Warden, 1976) dat kinderen tot zeven á acht jaar nog niet systematisch gebruik maken van adequate markeerders om nieuwe referenten te introduceren. Uit hun eigen studie naar het introduceren van referenten in narratieven blijkt dat zesjarige kinderen indefiniete NP's gaan gebruiken om referenten te introduceren, onafhankelijk van de factor gedeelde kennis. In tegenstelling tot de zesjarigen, gebruiken negen- en elfjarigen voor referentintroducties alleen indefiniete NP's wanneer er geen gedeelde kennis is. De elfjarige kinderen gebruiken zelfs indefiniete NP's bij introducties van referenten in geval van gedeelde kennis. Zij vertellen een verhaal naar aanleiding van plaatjes op een formele wijze, onafhankelijk van gedeelde kennis

(Hickmann, 1995): personages behoren geïntroduceerd te worden door middel van een indefiniete NP.

Karmiloff-Smith (1981) concludeert dat kinderen onder de zes jaar hun pronomina nog vooral buitentekstelijk gebruiken. Karmiloff-Smith (1985) onderscheidt drie niveaus waarop kinderen van verschillende leeftijden in narratieven anaforsch refereren (gesimplificeerd).

Niveau 1: • introducties van protagonisten deictisch met gebruik van definiete NP's of pronomina.

- verwijzingen alleen met een pronomen.

Niveau 2: • introducties van protagonisten met indefiniete NP

- pronomina hebben een anaforsche functie.
- subjectpositie steeds ingenomen door dezelfde protagonist (thematic subject constraint).

Niveau 3: • introducties van protagonisten met indefiniete NP

- pronomina hebben een anaforsche functie.
- subjectpositie niet steeds ingenomen door dezelfde protagonist, maar meer gebruik van oppositie tussen NP met definit lidwoord en pronomen.

Vier- en vijfjarige kinderen refereren voornamelijk op niveau 1, zes- en zevenjarige kinderen op niveau 2 en vanaf acht jaar refereren kinderen op het hoogste niveau.

In de literatuur zijn enkele strategieën onderscheiden die kinderen in een bepaalde periode gebruiken als leidraad bij het refereren (Bamberg, 1987):

1. De nominale strategie wordt alleen aangetroffen bij kinderen jonger dan vier jaar. Elk personage wordt door middel van een naamwoord benoemd.
2. De lokaal-contrast-strategie wordt aangetroffen bij kinderen tot zes jaar. Er is geen patroon te ontdekken in het refereren. Kinderen beslissen welke vorm van verwijzen ze zullen gebruiken op basis van de situatie.
3. De thematisch-subject-strategie wordt veel aangetroffen bij kinderen in de middenschoolse leeftijd, afnemend tot negen á tien jaar. Eén van de personages wordt als thematisch subject van het verhaal gekozen. De subjectpositie van de zin wordt in principe gereserveerd voor dit thematische subject, waarnaar dan verwezen wordt door middel van een pronomen. Naar andere personages wordt verwezen door middel van een naamwoord (Karmiloff-Smith, 1981).
4. De anafore strategie wordt aangetroffen bij kinderen vanaf vijf jaar en is de belangrijkste strategie bij kinderen vanaf negen jaar. Dit is de volwassen strategie, waarbij naamwoorden worden gebruikt in geval van referentverandering en pronomina in geval van referentvoortzetting.

Ontwikkeling in gebruik van cohesieve middelen bij kinderen ouder dan vier jaar blijkt in Engelstalig onderzoek vooral conjuncties en referenten te betreffen. Met name het gebruik van referenten lijkt een late ontwikkeling te zijn en daarom interessant in het kader van dit onderzoek.

### 2.5.2 Coherentie

Coherentie is hierboven al in grote lijnen gedefinieerd. Coherentie duidt op samenhang in *discourse* die is gebaseerd op impliciete semantische relaties tussen proposities. Volgens De Beaugrande en Dressler (1981) refereert de term coherentie aan de relatie tussen gevoelens, gedachten en ideeën, onderliggend aan de *discourse*. In een coherente tekst zijn alle proposities

## Inhoudelijke samenhang

semantisch gerelateerd aan elkaar en aan het besproken thema en richten zich gezamenlijk sequentieel tot een doel (Smith & Leinonen, 1992). De doelgerichtheid komt vooral naar voren in narratieve teksten (zie 6.2). In conversatie zijn alleen thematische relaties niet voldoende (Sanders, 1983). Om een coherente conversatie te creëren is onderlinge samenwerking tussen deelnemers essentieel: de boodschap van de ene spreker dient inhoudelijk te zijn gerelateerd aan de boodschap van de voorgaande spreker.

Door samenwerking worden impliciete betekenissen herkend. Het coöperativiteitsprincipe van Grice (1975, zie 1.2) is ontworpen met als doel impliciete betekenissen te kunnen beschrijven (McTear & Conti-Ramsden, 1992). Indien een spreker zich houdt aan dit principe, is elke impliciete en expliciete betekenis toegankelijk voor de luisteraar. Houdt een spreker zich er niet aan, dan kunnen er begripsproblemen ontstaan.

In de literatuur wordt een aantal fenomenen beschreven die te maken hebben met het impliciet communiceren van betekenis. Het begrip presuppositie duidt op de vooronderstelling die de spreker heeft van de kennis van de luisteraar(s) (Brown & Yule, 1983). Met het uiten van een bewering kunnen er presupposities oftewel vooronderstellingen gecommuniceerd worden, die niet expliciet worden gemaakt. Een bekend voorbeeld uit de literatuur van een presuppositie is de volgende bewering: *"de koning van Frankrijk is kaal"*. Met deze zin wordt voorondersteld dat Frankrijk een koning heeft. De presuppositie is echter niet waar, waaruit kan worden geconcludeerd dat de gehele bewering niet waar is. Presuppositie speelt een belangrijke rol in communicatie. In voorbeeld 2.L geeft het kind een antwoord met de presuppositie dat zij een vriendje heeft. Dit biedt mogelijkheden voor een nieuw thema.

*Voorbeeld 2.L: een antwoord met een presuppositie (leeftijd 8;2):*

- \*INT: en als je buiten speelt wat ga je dan doen?
- \*Ria: oh, dan ga ik vaak met mijn vriendje spelen.
- \*INT: wie is dat?

Het begrip ‘implicatuur’ duidt op de betekenis die een spreker kan impliceren of suggereren, zonder deze daadwerkelijk te verwoorden. Grice (1975) maakt hierbij onderscheid tussen een conventionele implicatuur en een conversationele implicatuur. Een conventionele implicatuur is een betekenis die voortvloeit uit de conventionele betekenis van de zin. Een bekend voorbeeld hiervan is de zin *"He is an Englishman, he is, therefore, brave"*. Dit voorbeeld suggereert dat alle Engelsmannen moedig zijn, zonder dat dit expliciet is gemeld.

De conversationele implicatuur is afgeleid van het coöperativiteitsprincipe. Doordat een spreker zich ogenschijnlijk niet houdt aan een van de maxims (dit wordt wel *flouting of the maxims* genoemd), wordt er naast de letterlijke betekenis extra betekenis gecommuniceerd (Brown & Yule, 1983). In voorbeeld 2.i lijkt het of de ouder zich niet houdt aan het maxime van relevantie. Tussen de twee op het oog niet aan elkaar gerelateerde zinnen gaat een extra betekenis schuil.

*Voorbeeld 2.i: een conversationele implicatuur (fictief):*

- \*kind: mag ik mijn zakgeld?
- \*ouder: het is pas vrijdag.

Op het eerste gezicht hebben de boodschappen geen verband met elkaar, maar elke lezer zal direct het betekenisverband tussen de uitingen zien. Tevens zal de lezer begrijpen dat, als het antwoord op de vraag naar zakgeld al niet ontkennend is, de ouder bedenkingen heeft tegen het verzoek.

De conversationele implicatuur is dus de extra betekenis die een uiting toebedeeld krijgt in relatie met de maximes. Van iemand die vertelt dat zij drie kinderen heeft, wordt verwacht op basis van het maxime van kwantiteit dat ze er geen vier heeft, ook al heeft ze de waarheid geen geweld aangedaan: iemand met vier kinderen heeft er in ieder geval ook drie .

In voorbeeld 2.k schendt het kind het maxime van kwantiteit door over *zusjes* te spreken in plaats van *zusje*:

*Voorbeeld 2.k: een antwoord met een conversationele implicatuur (leeftijd 8;0):*

- \*INT: heb jij nog zusjes of broertjes?  
\*Ingeborg: nee, alleen zusjes.  
\*INT: vertel daar eens wat over.  
\*Ingeborg: ik heb een zúsjje.  
\*Ingeborg: die heet Laureen.  
\*INT: en heb je nog een zusje?  
\*Ingeborg: nee.

Een andere vorm van impliciete betekenis is *entailment*. Het benoemen van een referent, zoals bijvoorbeeld *hond* houdt het bestaan in van andere referenten zoals *riem*, die dan besproken kunnen worden als zijnde geïntroduceerd (Kartunnen, 1968 in Renkema, 1993). De mogelijkheid om met een verbale boodschap ook impliciet informatie over te brengen komt voort uit *mutual knowledge* (Renkema, 1993) (zie ook figuur 1.1).

In the process of communication, the `sender's' communicative intention becomes mutual knowledge to `sender' (S) and `receiver' (H), i.e. S knows that H knows that S knows that H knows (and so ad infinitum) that S has this particular intention. (Levinson, 1983: 16)

Het begrip inferentie is overkoepelend voor allerlei soorten impliciete informatie (Renkema, 1993). Inferentie heeft betrekking op gevolgtrekkingen die de luisteraar maakt op basis van uitingen of connecties tussen uitingen in *discourse* (Brown & Yule, 1983; Smith & Leinonen, 1992). Infereren staat centraal bij het creëren van coherentie in *discourse*. Elke luisteraar zal in principe proberen om twee op het eerste gezicht niet aan elkaar gerelateerde boodschappen toch te voorzien van een impliciete relatie. Sperber en Wilson (1986) noemen dit *the presumption of relevance*. Zij bedoelen hiermee dat een spreker met het communiceren van een boodschap tevens het belang van die boodschap voor de context communiceert. Luisteraars gaan ervan uit dat hun gesprekspartner zich houdt aan het coöperativiteitsprincipe. Door dit uitgangspunt worden veel op het oog niet-passende antwoorden van kinderen door de volwassene ‘gerepareerd’. De volwassene (zie voorbeeld 2.j) gaat ervan uit dat het kind een passend antwoord probeert te verschaffen.

*Voorbeeld 2.j: een op het eerste gezicht minder passend antwoord (leeftijd 6:0):*

- \*INT: zit je soms op voetballen?  
\*Richard: nee.  
\*Richard: <kg der nu eh eh> in de laatste week ga ik er naartoe # in september.  
\*INT: oh ja, na de vakantie ga je op voetballen.

Niet alle maximes van Grice worden als even belangrijk beschouwd. Grice zelf voorspelde al dat de interpretatie van een uiting te vinden is in het maxime van relevantie (Blakemore 1992).

## Inhoudelijke samenhang

Sperber en Wilson (1986) pogen met hun relevantietheorie Grice's maxime van relevantie, die hijzelf ongedefinieerd laat, te ontwikkelen. In hun model (zie 2.1) wordt het coöperativiteitsprincipe met de maximes gedekt door één notie van relevantie. In hun visie is de notie van relevantie gefundeerd in de menselijke cognitie. Een boodschap is slechts relevant in een context, indien die boodschap contextueel effect heeft: dat wil zeggen, het moet de cognitieve omgeving van de luisteraar vergroten.

Het maxime van wijze beschouwde Grice als minst belangrijke en als anders dan de andere maximes, omdat deze niet ingaat op wat er wordt gezegd maar op hoe iets wordt gezegd (Leech 1983). Levinson (1987) plaatst de conversationale maximes in een hiërarchie. Wanneer meerdere maximes tegelijk van toepassing zijn, bepaalt de onderlinge rangorde welke maxime dominant is. Zwakkere maximes zouden lokaal buiten werking worden gesteld door sterkere (Mazeland, 1992).

Mazeland (1992) incorporeert het coöperativiteitsprincipe in zijn inhoudelijke analyse van antwoorden. Hij maakt onderscheid tussen de relevantie (maxime van relatie), de passendheid (maxime van wijze en kwantiteit) en de correctheid (maxime van kwaliteit) van een antwoord. Volgens Mazeland (1992) stemmen antwoorders de wijze waarop ze hun informatie formuleren af op de lidmaatschapanalyse die ze van hun gesprekspartner gemaakt hebben. Wanneer sprekers een te algemeen of juist een te specifiek antwoord geven of te veel of juist te weinig informatie, maken ze een verkeerde lidmaatschapanalyse. Dit soort coördinatieproblemen is volgens Mazeland (1992) karakteristiek voor de interactie tussen interviewer en informant in sociaal-wetenschappelijke vraaggesprekken. Antwoorders neigen met hun antwoord tot overspecificatie. Wanneer er over een thema buiten het hier-en-nu wordt verteld, moet de spreker de luisteraar informatie over de setting verschaffen, zodat de gebeurtenis geplaatst kan worden in tijd en plaats (Hickmann, 1995). Kinderen schenden het maxime van kwantiteit door zowel overspecificatie als onderspecificatie. Ook wordt het maxime van relevantie vaak door kinderen geschonden: het antwoord dat het kind geeft, sluit vaak niet (precies) aan op de vraag.

### • *Ontwikkeling van coherentie*

Er is nog maar weinig bekend over de ontwikkeling in het verschaffen van de juiste informatie op een coherente manier. Dit gebied is ook moeilijk te onderzoeken, omdat de interpretatie van de beoordelaar meespeelt. Coherentie is misschien wel het meest ingewikkeld bij het beantwoorden van vragen. In de voorschoolse periode kunnen kinderen al vragen beantwoorden: meestal gaat het dan om ja/nee-vragen. Het beantwoorden van vraagwoordvragen vergt een grotere taalvaardigheid: in geval van een ja/nee-vraag hoeft slechts de assumptie in de vraag bevestigd of ontkend te worden. Dit kan zowel verbaal als non-verbaal gebeuren. Antwoorden op vraagwoordvragen moeten verbaal worden ingevuld. Kinderen moeten eerst bepalen welk soort informatie een luisteraar wil hebben. Daarna moeten ze de hoeveelheid informatie inschatten die de luisteraar nodig heeft. Om dit te kunnen doen heeft een kind een *theory of mind* (zie 1.4) nodig. Momenteel wordt het belang van de ontwikkeling van een *theory of mind* voor goede communicatieve vaardigheden steeds duidelijker. Om voor de luisteraar duidelijke informatie te formuleren, moet het kind in staat zijn, het perspectief van de luisteraar in te nemen. Wanneer het kind die mogelijkheid nog niet heeft, kan het zich nauwelijks houden aan het coöperativiteitsprincipe.

Vraagwoordvragen vormen dus een extra moeilijkheidsgraad. Ervin-Tripp (1970) stelde voor deze vragen de volgende olopemde moeilijkheids hiërarchie op: *what, where, whose, who, why, where-from, how* en *when*. Kinderen in de leeftijd van drie tot zeven jaar zijn minder succesvol

in het bepalen van welk type informatie er gewenst is. Ook met vragen over informatie over objecten, gebeurtenissen of personen die niet aanwezig zijn in de onmiddellijke omgeving, hebben zij nog moeite. Met toenemende leeftijd wordt het voor het kind gemakkelijker om zowel een pragmatisch passend als een semantisch accuraat antwoord te geven op de diverse soorten vraagwoordvragen.

Uit onderzoek omtrent het begrijpen van vraagwoordvragen blijken verscheidene factoren in de verschillende domeinen (syntaxis, semantiek, pragmatiek en sociolinguïstiek) met de vraagwoordvormen te interacteren, waardoor ze moeilijk te verwerken zijn. De meest moeilijk te begrijpen vragen zijn de *hoe*, *wanneer*, *waarom*, *wat gebeurde er*-vragen naar items of gebeurtenissen buiten het hier-en-nu (Parnell & Amerman, 1983). In het kader van definitievaardigheden vermelden Ninio en Snow (1996) dat kinderen tot zeker zeven jaar op een vraag om een definitie liever met een anekdote of een uitleg komen dan met een definitie, zoals in voorbeeld 2.m:

*Voorbeeld 2.m: een zevenjarig kind antwoordt op een definitievraag (Ninio & Snow, 1996:190):*

\*INT: what is a cat?

\*CHI: my aunt had one named Boots, and it was all white and fluffy except it had black feet.

Ook inzicht in presuppositie vereist de verwerving van een *theory of mind*. Het maken van inferenties is zowel van belang voor het taalbegrip als voor de taalproductie. Infereren vraagt om inkomende informatie te integreren met bestaande kennisstructuren en ervaring. Kinderen blijken hun eerdere ervaring en verwachtingen overigens wel te gebruiken, wanneer ze informatie uit *discourse* infereren (McTear & Conti-Ramsden, 1992). Op basis van een experimentele studie kon Milford (1989, in McTear & Conti-Ramsden, 1992) vaststellen dat presuppositie over een lange periode wordt verworven. De kinderen kregen een tekst voorgelegd, waaruit een aantal presupposities kon worden opgemaakt. De oudste leeftijdsgroep in de studie, de tienjarigen, bleek nog niet alle presupposities te begrijpen.

Perner en Leekam (1985) onderzochten het antwoordgedrag van twee groepen kinderen (3;0-3;6 en 3;7-3;11). Zij waren vooral geïnteresseerd of deze kinderen zich hielden aan het maxime van kwantiteit. Dit maxime kan worden geschonden naar twee kanten: iemand kan te weinig of te veel informatie geven. De auteurs concluderen twee ontwikkelingen. Beide groepen kinderen waren in staat om de voorkennis van de luisteraar in te schatten en aan de hand daarvan hun boodschap aan te passen aan de ontbrekende kennis van de luisteraar. Dit betekent dat overbodige informatie niet werd verstrekt. Het verschil tussen de twee groepen was dat de jongere kinderen geneigd waren niet informatief genoeg te zijn. De oudere groep kinderen gaf in 75% van de gevallen alle missende informatie in tegenstelling tot de jongere groep, waarbij dat 37% was. De jongste groep hield zich volgens de auteurs aan een maxime van minimale informatie: beantwoord een vraag met slechts één relevant item en geef andere items pas wanneer er naar wordt gevraagd.

Bishop en Adams (1989) deden onderzoek naar pragmatisch niet-passende antwoorden in conversaties met kinderen (zie 1.4). De classificatie van de niet-passende antwoorden was gebaseerd op de maximes van Grice (1975) en betrof voornamelijk het schenden van de maximes van relevantie en kwantiteit. Uit de resultaten voor wat betreft de zich 'normaal' ontwikkelende groep kinderen bleek dat de proportie niet-passende antwoorden significant omlaag ging gedurende de gehele basisschoolperiode.



## Inhoudelijke samenhang

Anderson e.a. (1991) onderzochten de relatie tussen eerste en tweede paardelen in dialogen van kinderen. De kinderen zaten in de leeftijdsgroep van zeven tot veertien jaar oud, verdeeld over drie groepen. Gescheiden door een scherm moest het ene kind een route uitleggen aan het andere kind. Het bleek dat de twaalf tot dertien jaar oude kinderen vaker een informatieve respons gaven dan de zes tot zeven jaar oude kinderen. In een latere rapportage over hun onderzoek melden de auteurs dat kinderen van zeven jaar oud minder effectief communiceren dan de groep negen- en dertien jaar oude kinderen en dat de inhoud van de antwoorden die de jongste kinderen gaven, in veel gevallen niet passend was (Anderson e.a., 1994). De resultaten betreffende de twee oudste groepen kinderen waren min of meer gelijk. De diversiteit binnen de leeftijdsgroepen bleek trouwens steeds vrij groot. Over het geheel genomen concluderen de auteurs dat de oudere kinderen meer succesvol waren omdat ze de taak coöperatiever aanpakten, terwijl de jongere kinderen individueler te werk gingen.

Dorval en Eckerman (1984) vonden in een studie naar interactie tussen leeftijdsgenoten bij de groep zeven- tot achtjarigen een groot aantal beurten dat inhoudelijk niet was gerelateerd aan het thema. Bij de oudere groepen in de populatie (veertien- tot vijftienjarigen, zeventien- tot achttienjarigen en volwassenen) kwam dit steeds minder vaak voor. De auteurs concluderen dat ook de oudere kinderen nog niet het niveau hadden bereikt waarop de volwassenen opereren in het creëren van thematische coherentie. Tot volwassenheid blijven kinderen en adolescenten zich verbeteren. In interactie met een volwassene blijken kinderen meer gepast te reageren op een vraag dan op een opmerking (Bloom e.a., 1976).

Uit al deze studies komt nog geen echt ontwikkelingsbeeld gekoppeld aan leeftijd naar voren, omdat operationalisaties verschillen. Het enige dat duidelijk wordt uit de resultaten is, dat coherentie aanbrengen in *discourse* zich nog gedurende de gehele basisschoolperiode voortzet, zodat ook de analyse van coherentie binnen dit onderzoek past.

## 2.6 Besluit

In dit hoofdstuk is de literatuur die betrekking heeft op de in dit onderzoek gekozen variabelen besproken. Het domein pragmatiek werd verdeeld over drie pragmatische hoofdcomponenten: *discourse*-structuur, communicatieve functie en pragmatische inhoud. De gekozen variabelen hebben alle betrekking op samenhang in *discourse*. Verdeeld over de pragmatische hoofdcomponenten zijn de volgende variabelen bij dit onderzoek betrokken: voor wat betreft de -structurele samenhang: Beurt/beurtwisseling, Adjacency pairs, Thema en Plotstructuur; voor wat betreft de functionele samenhang: Speech act, de relatie tussen Speech act en Vorm van de Speech act en Doel; voor wat betreft de inhoudelijke samenhang: Cohesie en Coherentie.

De in dit hoofdstuk besproken literatuur is van belang geweest voor de keuze, de definities en de operationalisatie van de variabelen. Op basis van al bestaande onderzoeksresultaten, is de ontwikkeling van deze aspecten in het taalgebruik van kinderen besproken. Met de onderzoeksgegevens vermeld in dit hoofdstuk konden vragen en hypothesen worden geformuleerd. Deze staan vermeld in hoofdstuk 3. Ook kan de operationalisatie van de variabelen nu duidelijk worden beschreven. Dit gebeurt in de hoofdstukken 4, 5 en 6. Tevens worden in deze hoofdstukken de resultaten gerapporteerd. In hoofdstuk 7 worden de resultaten

## De onderzoeksliteratuur

van dit onderzoek aan elkaar gerelateerd en worden er ontwikkelingslijnen voor wat betreft de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden van Nederlandstalige kinderen geschetst.

## 3 De onderzoeksofzet en de onderzoeksvragen

### 3.1 Inleiding

Zoals in 1.5 al ter sprake is geweest, zijn er in dit onderzoek naar de pragmatische ontwikkeling van kinderen in de vroegschoolse leeftijd twee genres van taalgebruik onderzocht, namelijk een narratie en een conversatie. De keuze om twee genres van taalgebruik bij deze studie te betrekken is gebaseerd op het gegeven dat er in verschillende genres beroep wordt gedaan op verschillende vaardigheden. In beide genres is het aanbrengen van samenhang met daarbij het juist inschatten van de voorkennis van de luisteraar belangrijk. Verschillen tussen de beide genres komen met name tot uitdrukking in de *discourse*-structuur; een narratie is in principe een monoloog, terwijl een conversatie een dialoog behoort te zijn, waarbij beurtwisseling een essentieel kenmerk is. Bij de productie van een monoloog staat een kind alleen. In een conversationele situatie echter kan het kind steunen op de bijdragen van de gesprekspartner.

Hoofdstuk 1 gaf een inleiding in het domein van de pragmatiek en de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden. In hoofdstuk 2 is het domein pragmatiek verder uitgediept en is de literatuur besproken die invloed heeft gehad op de in dit onderzoek uitgevoerde analyses. Ook zijn in hoofdstuk 2 onderzoeksresultaten besproken betreffende de pragmatische ontwikkeling, gerapporteerd vanuit voorgaand onderzoek en voornamelijk gebaseerd op Engelstalige kinderen. In dit hoofdstuk worden eerst de twee typen data besproken en daarna de selectie van de onderzoekspopulatie en de wijze van dataverzameling en verwerking. De verder uitgewerkte onderzoeksvragen komen als laatste aan de orde.

### 3.2 De narratie

De narratie is geëliciteerd met behulp van een prentenboek zonder woorden, getiteld: "*Frog, where are you*" (Mayer, 1969). Het verhaal bestaat uit 24 afbeeldingen (zie bijlage 1) en is een typisch Westers kinderverhaal met een held (de jongen met zijn hond), een probleem (de jongen heeft als huisdier een kikker, die wegloopt), een reeks van acties die voortkomen uit het probleem (de jongen en de hond zoeken naar de verdwenen kikker) en een gelukkig einde (de jongen vindt zijn kikker of krijgt in plaats daarvan een andere kikker) (Berman & Slobin, 1994a). Nederlandse kinderen zijn gewend aan dit soort prentenboeken, waaruit een verhaal te destilleren valt. Ouders lezen zulke boeken vaak voor aan hun kinderen. De situatie is daardoor voor de meeste kinderen bekend. In plaats van de ouder of de leerkracht werd het kind nu in de rol van verteller geplaatst.

Er zijn drie redenen aan te geven, waarom de zogenaamde FROG-story interessant is om te gebruiken als uitlokkingsmateriaal voor een narratie. Ten eerste bestaat het verhaal uit een vrij uitgebreide serie van gebeurtenissen, waarmee de verteller de mogelijkheid krijgt om opeenvolging, gelijktijdigheid en terugwijzing in tijd uit te drukken door middel van temporele relaties. Hierdoor is een uitgebreide analyse van de plot of van het gebruik van connectieven mogelijk. Ten tweede zijn er in het verhaal twee duidelijke protagonisten aanwezig, waardoor de verteller vaak moet wisselen van referentie aan de ene naar referentie aan de andere persoon (Berman & Slobin, 1994a). Kortom, er zijn ruimschoots mogelijkheden voor een analyse van referentgebruik. Ten derde is dit prentenboek al in vele onderzoeken naar de verwerving van

## De onderzoeksopzet en de onderzoeksvragen

narratieve vaardigheden gebruikt en in een aantal verschillende talen, waaronder Engels, Spaans, Duits, Hebreeuws en Turks (Bamberg, 1987; Berman & Slobin, 1994a). Hierdoor bestaat de mogelijkheid om de resultaten van het onderzoek met Nederlands sprekende kinderen uiteindelijk ook crosslinguïstisch te vergelijken.

De FROG-story is gebruikt als uitlokkingsmateriaal bij kinderen vanaf 3;6 jaar (Bamberg, 1987). Voor kinderen jonger dan vijf jaar is het echter vaak problematisch om de plot van de FROG-story te overzien. Zij hebben een uitgebreidere inleiding nodig om het verhaal te kunnen vertellen. Bamberg heeft de jongste kinderen in zijn populatie in interactie met hun ouders uitgebreid kennis laten maken met het prentenboek, zodat ze in termen van Vygotsky in de *zone of proximal development* (zie 1.3) zouden presteren. Door deze werkwijze was het voor kinderen in de voorschoolse periode wel mogelijk om het prentenboek na te vertellen. Door de opzet van dit onderzoek met een groot aantal kinderen was een uitgebreide kennismaking met het prentenboek niet realiseerbaar. Daarom is de werkwijze van Berman en Slobin (1994a) gevolgd, die ook de FROG-story hebben gebruikt om narratieve te eliciteren.

In dit onderzoek werd de kinderen gevraagd het prentenboek eerst door te bladeren en elke prent goed te bekijken. Daarna werden de pagina's van het boek weer teruggeslagen en werd het kind de volgende instructie gegeven:

*Instructie bij de FROG-story door de onderzoeker aan het kind:*

- \*INT: dit is een verhaal over een jongen, een hond en een kikker.
- %gpx<sup>1</sup>: de onderzoeker wijst de protagonisten aan
- \*INT: je mag het boek nu nog eens doorkijken en mij dan tegelijkertijd het verhaal vertellen zoals jij denkt dat het gaat.

Omdat het voor de analyse van referenten nodig was dat het kind de indruk had dat de verteller het verhaal niet kende, werd aan de instructie toegevoegd: *"Ik ken het verhaal niet. Het is jouw verhaal"*. De onderzoeker nam tijdens het vertellen van het verhaal plaats op enige afstand schuin tegenover het kind, zodat het duidelijk was voor het kind dat de interviewer niet mee kon kijken met de prenten. Omdat het kind het boek tijdens het vertellen mocht doorkijken, hoefde het niet te steunen op zijn/haar geheugen. Hierdoor kwam de vertelvaardigheid van het kind beter tot uitdrukking. Tijdens het vertellen gaf de onderzoeker zo weinig mogelijk verbale feedback. Wanneer het kind om verduidelijking vroeg van een afbeelding dan werd er een beperkte aanwijzing gegeven, zoals in voorbeeld 3.a.

*Voorbeeld 3.a: een vraag om verduidelijking tijdens de FROG-story (leeftijd kind 5;2):*

- \*Danilla: wat is dit?
- \*INT: wat denk je?
- \*Danilla: een cavia.
- \*INT: goedzo!

Bij enkele van de jongere kinderen (vier-, vijf- en soms wel zesjarigen) waren er echter veel aansporingen nodig om het kind aan te zetten met het verhaal te beginnen. In dat geval zei de onderzoeker: *"vertel maar wat je ziet"*. Nadat het kind dan de objecten op de eerste plaat had

---

<sup>1</sup> De lijn %gpx: geeft de non-verbale informatie weer.

benoemd zei ze: "*vertel maar wat er gebeurt*". Meestal werkte deze strategie en begon het kind te vertellen. Eenmaal is het bij een vierjarige jongen niet gelukt de narratie uit te lokken. In dit geval werd ook de opname van de conversatie niet gebruikt. Kwam een kind eenmaal op gang met vertellen, dan werd het verhaal altijd afgerond.

### 3.3 De conversatie

De conversatie is gevoerd volgens richtlijnen van STAP (Spontane TaalAnalyse Procedure), ontwikkeld door Van Ierland (Van den Dungen & Verbeek, 1994). STAP is een methode om spontane taal van kinderen van vier tot en met acht jaar te analyseren. De nadruk van de analyse ligt op de morfologie en de syntaxis van de uitingen. Het oorspronkelijke STAP-onderzoek is toegespitst op dezelfde leeftijdsgroep als die in het hier besproken onderzoek. Anders gezegd is dit onderzoek bedoeld als een uitbreiding op de oorspronkelijke STAP met een pragmatische analysecomponent. De STAP-analyse in huidige vorm zou gebruikt kunnen worden om het taalontwikkelingsniveau voor wat betreft de morfosyntaxis van de kinderen in deze onderzoekspopulatie vast te stellen. Van den Dungen en Verbeek (1994) beschrijven STAP als een onderzoeksinstrument, bedoeld voor de taalproductie van kinderen in een natuurlijke gesprekssituatie. Een STAP-gesprek is een conversatie tussen een volwassene en een kind. De conversatie wordt gevoerd in een aparte ruimte zonder de aanwezigheid van derden. Er worden geen materialen gebruikt. De onderwerpen die worden besproken liggen zoveel mogelijk buiten het hier-en-nu.

Gespreksonderwerpen die in dit onderzoek werden gekozen waren onder meer: huisdieren, broertjes/zusjes, vriendjes, clubjes, grootouders, uitjes/vakanties, huis/kamer. In tegenstelling tot het oorspronkelijke STAP-onderzoek werden onderwerpen als boeken, films en televisieprogramma's vermeden. Deze onderwerpen blijken een bron van onduidelijkheid te kunnen vormen.

Het begin van de conversatie werd inhoudelijk gerelateerd aan de FROG-story. De eerste vraag van de interviewer was meestal; "*heb jij ook een hond?*". Soms bestond er een aanleiding om de conversatie te beginnen met een ander onderwerp. Een enkele keer nam een kind zelf het initiatief om de conversatie te beginnen. Vaak was het begin van de conversatie het moeizaamst en het eind het meest spontaan. De transcriptie werd gestart bij de eerste vraag van de interviewer, zodat de fase die pragmatisch de meeste problemen op kon leveren altijd bij de analyse werd betrokken. De uitingen van het kind zijn te verdelen in vrije uitingen en elliptische antwoorden. Elliptische antwoorden zijn syntactisch onvolledige zinnen. De ontbrekende delen zijn aan te vullen vanuit de vraag waarop het antwoord betrekking heeft (zie 3.5.1). Alle uitingen die geen elliptisch antwoord zijn, zijn vrije uitingen. Een STAP-gesprek is voltooid wanneer het kind 50 vrije uitingen heeft geproduceerd. Het aantal elliptische antwoorden is variabel en kan enorm verschillen.

Een STAP-gesprek is een specifiek soort conversatie, enigszins vergelijkbaar met andere typen onderzoeksgesprekken, zoals arts-patiëntgesprekken of sollicitatiegesprekken (Mazeland, 1992). Met een STAP-gesprek wordt een semigestructureerde taalstaal verkregen. Alhoewel onderzoekers er vaak van uitgaan, dat conversatie dé manier is om spontane taal uit te lokken, is het resultaat in veel gevallen niet zo spontaan als men denkt, vooral niet wanneer de

gesprekspartners elkaar niet kennen. In een STAP-gesprek zijn de rollen van interviewer en kind inherent ongelijkwaardig. De volgende punten zijn kenmerkend voor de STAP-conversatie:

1. De gesprekspartners hebben beiden een andere status; de status van de interviewer is hoger dan die van het kind, waardoor zij min of meer een machtspositie heeft ten opzichte van het kind. De conversatie is bovendien een dialoog; wanneer de beurt wisselt, kan deze alleen door de gesprekspartner, in dit geval het kind, worden overgenomen. Dit kan een extra druk leggen op het kind.
2. In een onderzoeksgesprek neemt één deelnemer de rol van interviewer op zich, terwijl de andere deelnemer de gestelde vragen beantwoordt. De interviewer neemt de meeste initiatieven om te komen tot informatieuitwisseling, terwijl de informatie die wordt uitgewisseld van de ondervraagde komt. De interviewer bepaalt dan ook meestal de onderwerpen van gesprek. Zoals ook in een interview is het in een onderzoeksgesprek niet passend en op zijn zachtst gezegd opmerkelijk, wanneer de ondervraagde informatieve vragen stelt aan de interviewer.
3. De interviewer heeft het doel om 50 vrije uitingen van het kind te vergaren. Met elke conversationele stap die ze doet, heeft zij de intentie om naast nieuwe informatie meer uitingen te verkrijgen.

Wanneer de taalstaal is bedoeld om een morfosyntactische of een semantische analyse uit te voeren, dan speelt het genre van taalgebruik een minder belangrijke rol. In geval van een pragmatische analyse speelt het genre van taalgebruik een grote rol, omdat het genre sterk het taalgebruik van de deelnemers bepaalt. Voor een onderzoek naar de ontwikkeling in het nemen van initiatieven of het produceren of begrijpen van de verschillende *speech acts* is een STAP-gesprek niet het juiste genre. De grote variatie in het gebruik van *speech acts*, die bijvoorbeeld in ouder-kind interactie voorkomt (Ninio & Snow, 1996), is in een STAP-gesprek niet aan de orde. Een STAP-gesprek is wel geschikt om de ontwikkeling in het beurt nemen bij kinderen te onderzoeken en het aanbrengen van samenhang tussen uitingen in termen van *adjacency pairs* en cohesie en coherentie. Een STAP-gesprek is ook uitermate geschikt om de ontwikkeling te onderzoeken in het praten over onderwerpen buiten het hier-en-nu, vooral gebeurtenissen in het verleden, dus eigenlijk persoonlijke narratieven. Het genre dat wordt onderzocht heeft dus invloed op de pragmatische analyse.

### 3.4 De dataverzameling

Zowel het verzamelen en het uitwerken van de conversaties en de narraties als de beoordeling van de conversationele en narratieve producties van de kinderen is door dezelfde persoon verricht. Bij de beoordeling ging de codeur uit van de kennis die zij heeft als codeur en niet als luisteraar. Vooral bij de narratie, waar een extra context aanwezig was in de vorm van het prentenboek, heeft deze opstelling bij de beoordeling consequenties. Bij het beoordelen van de taalbijdragen van de kinderen steunde de codeur als linguïst op haar linguïstische en pragmatische kennis en daarnaast op alledaagse kennis en intuïtie als taalgebruiker van het Nederlands (Mazeland, 1992), zoals dit gebruikelijk is.

#### 3.4.1 De selectie van de scholen

## De dataverzameling

Voor het verzamelen van de data zijn drie verschillende scholen in een middelgrote stad in de provincie geselecteerd. Er is gekozen voor deze specifieke stad, omdat door het groeikernkarakter een diverse populatie is ontstaan, afkomstig uit verscheidene delen van het land. Veel kinderen woonden er nog niet lang en/of de ouders waren afkomstig uit andere streken van het land. Het onderzoek betreft monolinguaal-Nederlandstalige kinderen. Omdat het aantal allochtone kinderen in de stad laag is in vergelijking met omliggende gemeenten, kon de gehele populatie samengesteld worden uit leerlingen op deze drie scholen. De scholen zijn verder geselecteerd op de variabele sociaal/economische achtergrond van de leerlingen. Twee scholen hebben een leerlingenbestand dat voornamelijk uit de sociaal/economische middenklasse komt. Het leerlingenbestand op de derde school bestaat meer uit kinderen uit een wat lager sociaal/economisch milieu. Bij de analyse van de resultaten is verder geen rekening gehouden met de variabele sociaal/economische status. Het uitgangspunt hierbij is dat de onderzoekspopulatie zich middelt voor wat betreft de variabele sociaal/economische achtergrond.

### 3.4.2 De selectie van de kinderen

De volgende criteria werden gehanteerd bij de selectie van de kinderen:

1. De kinderen moesten ééntalig Nederlands zijn.
2. De leeftijd moest liggen tussen de 4;0 en de 8;6 jaar.
3. De kinderen mochten geen aanwijsbare educatieve, psychische of sociale problemen hebben.

Bij de selectie van de kinderen is getracht een gelijke verdeling te creëren over de seksen. Verder zijn de kinderen die bij het onderzoek zijn betrokken niet ouder dan hun jaargroep plus zes maanden: zo zijn de zesjarigen niet ouder dan 6;6. Hierdoor is er een populatie ontstaan, waarbij de leeftijd niet continu doorloopt van vier tot negen jaar, maar met duidelijk te differentiëren leeftijdsgroepen.

Alle ouders van de kinderen die volgens de selectiecriteria in aanmerking kwamen zijn aangeschreven, om toestemming te verlenen voor medewerking aan het onderzoek. Van zoveel mogelijk kinderen van wie de ouders toestemming hadden verleend, is een video-opname gemaakt. Een keer is een opname niet gemaakt omdat het kind in kwestie niet wilde meewerken. Een aantal opnames bleek door verschillende oorzaken onbruikbaar, bijvoorbeeld door een technisch mankement; de microfoon werkte niet goed, waardoor de opname slecht te verstaan is. Ook factoren die het kind betreffen konden de oorzaak zijn van onbruikbaarheid van de opname. Eén kind werd tijdens de opname ziek. Bij andere kinderen lukte de conversatie wel maar de narratie niet of omgekeerd. Was een opname om de één of andere reden niet bruikbaar dan werd het betreffende kind niet nogmaals gevraagd voor een opname. Dit om een hertesteffect te voorkomen. Tweemaal is achteraf besloten om een kind niet op te nemen in de onderzoekspopulatie: een kind bleek gediagnostiseerd te zijn als taalgestoord en bij een tweede kind was er een vermoeden van gehoorproblemen. Uiteindelijk zijn om deze diverse redenen acht kinderen uitgesloten van deelname aan het onderzoek.

De definitieve populatie bestaat uit 75 kinderen, verdeeld over vijf leeftijdsgroepen namelijk vier-, vijf-, zes-, zeven- en achtjarigen. Elke leeftijdsgroep bestaat uit 15 kinderen, waarbij de seksen zoveel mogelijk gelijk vertegenwoordigd zijn (zie tabel 3.1).

## De onderzoeksopzet en de onderzoeksvragen

totaal	75	leeftijd gemiddeld	meisjes	jongens
4 jaar	15	4;4	10	5
5 jaar	15	5;3	9	6
6 jaar	15	6;2	8	7
7 jaar	15	7;2	7	8
8 jaar	15	8;3	8	7

Tabel 3.1 De verdeling van de steekproef naar leeftijd en sekse.

### 3.4.3 De opnames

Van elk kind is één video-opname gemaakt met daarop het taalgebruik in de twee verschillende genres. Het maken van de video-opnames gebeurde in een aparte ruimte binnen de betreffende school. Het kind werd door de onderzoeker uit de klas geroepen en meegenomen naar de aparte ruimte. Na een korte kennismaking met de interviewer en de camera, werd het kind uitgenodigd om aan een tafeltje te gaan zitten met daarop het betreffende prentenboek *"Frog, where are you?"* (Mayer, 1969). De camera was recht tegenover het kind opgesteld en werd zoveel mogelijk ingezoomd op het kind om ook het aanwijsgedrag in beeld te krijgen. Nadat het verhaal was verteld, werd de camera iets anders opgesteld en uitgezoomd, zodat zowel de onderzoeker als het kind op de band te zien zouden zijn. De onderzoeker nam plaats schuin tegenover het kind in een hoek van 90°. Tijdens de conversatie werden de vrije uitingen die het kind produceerde globaal geturfd. Hierdoor kon de interviewer het einde van het gesprek beter bepalen. Op het moment dat er minstens 50 vrije uitingen van het kind vergaard waren, kon het gesprek op een natuurlijke wijze worden afgerond.

De gehele opname nam ongeveer een half uur in beslag maar deze tijdsduur kon uiteenlopen al naar gelang de leeftijd van het kind. De narratie nam vaak maar enkele minuten in beslag. De duur van de conversatie varieerde van vijf tot twintig minuten, afhankelijk van de produktie van vrije uitingen. Was de opname voltooid, dan werd het kind naar de klas teruggebracht. Omdat de videocamera werd bevestigd op een statief, was het voor de onderzoeker mogelijk de opnames te maken zonder hulp van derden. Het verblijf op een school duurde ongeveer zes werkdagen. Het volledige databestand is verzameld gedurende een periode van circa vier weken.

### 3.5 De verwerking van het materiaal

De opslag en verwerking van de conversaties en de narratieven, dus zowel het transcriberen als het coderen, is gedaan met behulp van het computerprogramma *CHILDES* (Child Language Data Exchange System, MacWhinney, 1991). *CHILDES* is ontworpen voor het transcriberen, coderen en analyseren van kindertaaldata. Het bestaat uit drie componenten: (i) *CHAT* (Codes for the Human Analysis of Transcripts) is een verzameling van conventies die gehanteerd moet worden bij het transcriberen; (ii) *CLAN* (Computerized Language ANalysis) is een verzameling



eenvoudige analysemogelijkheden die toegepast kunnen worden op een (gecodeerd) transcript<sup>2</sup>; (iii) DATABASE is een verzameling transcripten in de vorm van een databank, hier verder niet van belang. Onderdelen (i) en (ii) zijn gebruikt voor transcriptie, codering en het verzamelen van ruwe gegevens. CLAN beschikt over een tekstverwerker, de *coding editor* genaamd, die opgeroepen kan worden per in te voeren transcript. De *coding editor* geeft de mogelijkheid om naast het transcriberen van de data, achtereenvolgens het transcript automatisch van codes te voorzien. De *coding editor* is gebruikt bij zowel het transcriberen als het coderen van de conversaties en de narratieven.

De frequenties van de codes zijn per individu ingevoerd in het onderdeel Data Entry van het computerprogramma SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, Storm-van Essen, 1992). Vervolgens konden met behulp van het onderdeel SPSS/PC de gemiddelden met de standaarddeviaties worden opgevraagd per leeftijdsgroep. Met een F-toets is nagegaan of er (significante) verschillen waren tussen de groepsgemiddelden. Indien dit het geval was, zijn er eventuele clusters van groepen onderscheiden met behulp van een éénwegvariantie-analyse (zie voor de rapportage van de resultaten 3.8). De binaire gegevens van de plotanalyse (zie 6.2 en 6.3) zijn handmatig verwerkt.

### 3.5.1 Transcriptie en segmentatie

Omdat bij de dataverzameling gebruik is gemaakt van video-opnames, terwijl in het oorspronkelijke STAP-onderzoek men alleen de beschikking had over audiomateriaal, zijn de gegevens rijker dan in het oorspronkelijke STAP-onderzoek. Dit uit zich in (i) de beschikking over non-verbale signalen, (ii) de beschikking over een tijdcode die achteraf op de videobanden is aangebracht, (iii) de betere verstaanbaarheid van videomateriaal door aanwezigheid van het mondbeeld. Daarom, en mede door het gebruik van CHAT, wijkt de manier waarop de conversaties zijn getranscribeerd op een aantal punten af van de transcriptieconventies in de STAP-handleiding (Van den Dungen & Verbeek, 1994). De gewijzigde transcriptie- en segmentatieconventies zijn vervolgens beschreven (Blankenstijn, Roelofs en Scheper, te verschijnen).

De spraak van het kind en de onderzoeker is woordelijk uitgeschreven volgens de standaardspelling van het Nederlands. De uitingen van de interviewer dienden in de narratie slechts als ondersteuning van de interpretatie en zijn verder niet bij de analyse betrokken. De uitingen van de interviewer in de conversatie zijn wel bij de analyse betrokken. Van het kind werd ook non-verbale informatie getranscribeerd; in de narratie gold dit vooral voor het aanwijsgedrag. Deze zogenaamde 'points' kunnen een rol spelen bij het bepalen of een referentie deictisch is gebruikt. Verder kunnen points hulp bieden bij het desambigueren van een onduidelijke verwijzing. In de conversatie werden, naast gesticulaties die verbale boodschappen ondersteunen, ook de non-verbale antwoorden getranscribeerd die de verbale boodschap vervingen.

---

<sup>2</sup> De scores zijn geteld per transcript met behulp van CLAN. Deze absolute frequenties vormden de data voor de verdere analyses, waarin de leeftijdsgroepen met elkaar zijn vergeleken. In bepaalde gevallen is CLAN gevraagd om andere output dan frequentietellingen, zoals gegevens over de opeenvolging van codes (*keymap*) of combinaties van codes (*combo*) (MacWhinney, 1991).

## De onderzoeksopzet en de onderzoeksvragen

De uitingen van de interviewer en het kind zijn per sprekerslijn (MacWhinney, 1991) gesegmenteerd volgens de richtlijnen van de STAP-handleiding in 'basisuitingen'. Een basisuiting kan bestaan uit een hoofdzin met één of meerdere bijzinnen. Een basisuiting kan ook bestaan uit een elliptische uiting of een ja/nee-antwoord. Een elliptische uiting is een uiting zonder (een deel van het) predikaat of zonder bepaalde verplichte argumenten. In tegenstelling tot STAP zijn ja/nee-antwoorden meegeteld in de analyse. Een basisuiting of t-unit is gedefinieerd als een syntactische eenheid volgens Hunt (1970):

'T-unit stands for 'terminable unit', that is, a main or independent clause with all its modifiers and subordinate clauses'.

Bij het segmenteren van uitingen in basisuitingen zijn in volgorde de volgende gegevens als aanwijzing gebruikt: 1. de syntactische structuur, 2. de pauzes, 3. de intonatie. Nevengeschikte hoofdzinnen zijn gesplitst in afzonderlijke basisuitingen, tenzij er samentrekking (ANS, 1984) heeft plaatsgevonden. Bij de narratie is er naast de basisuiting nog een analyse-eenheid onderscheiden, namelijk de *clause*. Een *clause* is één hoofdzin of één bijzin. Een basisuiting kan uit één of meerdere *clauses* bestaan. Zowel een hoofdzin als een bijzin is een linguïstische eenheid met één predikaat, die uitdrukking geeft aan een bepaalde werking, activiteit, gebeurtenis of toestand (Blankenstijn, te verschijnen). De motivatie voor gebruik van twee verschillende analyse-eenheden is, om zowel aan te sluiten bij de eenheid gebruikt in de conversatie, als om aan te sluiten bij studies naar de ontwikkeling van narratieve vaardigheden die de FROG-story hebben gebruikt als elicitatiemateriaal. Berman en Slobin (1994a) gebruikten alleen de *clause* als analyse-eenheid.

In de conversatie zijn basisuitingen gesplitst in *vrije uitingen* of *elliptische antwoorden*. Elliptische antwoorden hebben de volgende kenmerken, die alle drie aanwezig moeten zijn om de basisuiting als elliptisch antwoord te kunnen laten gelden:

- Het zijn reacties op voorgaande vragen.
- Ze bevatten geen hoofdzinpersoonsvorm en hoeven deze ook niet te bevatten; het ontbreken van een hoofdzinpersoonsvorm maakt de uiting namelijk niet ongrammaticaal.
- De ontbrekende delen in de uiting zijn vanuit de vraag aan te vullen; deze aanvulling veroorzaakt geen ongrammaticaliteit.

*Voorbeeld 3.b: een elliptisch antwoord (leeftijd kind 8;2):*

\*INT: speel je wel eens met poppen?  
\*Ria: ja, heel vaak.  
%parafrase: ja, ik speel heel vaak met poppen

Elke basisuiting die niet voldoet aan de drie criteria voor elliptische antwoorden, is een vrije uiting. Om een representatieve taalstaal te krijgen van de taalvaardigheid van het kind, moet een STAP-gesprek 50 vrije uitingen van het kind bevatten. Hoe groter echter het aantal elliptische antwoorden is, hoe langer de conversatie duurt. Dit wordt mede veroorzaakt door het feit dat het aantal vragen van de interviewer stijgt naarmate het kind meer elliptische antwoorden geeft. Door deze cumulatieve toename varieert de lengte van de conversaties enorm. Het segmenteren is grotendeels volgens de STAP-normen gedaan, maar toch met de nodige aanpassingen. In tegenstelling tot STAP werden ja/nee-antwoorden voorafgaand aan een langere uiting van het kind apart op een sprekerslijn getranscribeerd, zoals in voorbeeld 3.c.

## De betrouwbaarheid van de analyse

Voorbeeld 3.c: de segmentatie van een ja/nee-antwoord met uitbreiding (leeftijd kind 8;2):

- \*INT: speel je wel eens met poppen?  
\*Ria: ja.  
\*Ria: heel vaak.

Deze manier van segmenteren is gekozen om meer inzicht te krijgen in de uitbreidingen van ja/nee-antwoorden.

### 3.5.2 De analyse

Doordat er een brede visie op het domein van de pragmatiek als uitgangspunt is genomen, is er een breed scala aan variabelen onderzocht, die alle betrekking hebben op samenhang in *discourse*. Door het brede scala aan variabelen was er een verscheidenheid aan analysemethodes nodig. Voor de analyse van structuur en functie van de conversatie is er een model ontwikkeld, nu te noemen *model conversationele vaardigheden* (zie bijlage 3). Omdat een conversatie een wisselwerking is tussen meerdere deelnemers, was het noodzakelijk om de uitingen van de interviewer te betrekken bij de analyse.

Om de coherentie van de conversationele bijdragen van het kind te analyseren is er een model ontwikkeld, dat met behulp van een *flow chart* wordt gebruikt (zie bijlage 5). Dit model heeft betrekking op incoherente uitingen en wordt aangeduid als *model incoherentie*. Om de structuur, de functie en de coherentie van de narratie te analyseren is gebruik gemaakt van het *model plotstructuur*. Dit model is ontwikkeld door Blankenstijn (te verschijnen) en gebaseerd op het causale netwerkmodel (Trabasso e.a., 1989, zie 6.2.1). Tenslotte is het gebruik van conjuncties en referenten in zowel conversatie als narratie geanalyseerd door een model dat is gebaseerd op het model van Halliday en Hasan (1976). Aan dit model wordt gerefereerd met de naam *model cohesie*. Dit model is ontstaan in samenwerking met Scheper (in voorbereiding) en Blankenstijn (in voorbereiding). Schema 3.1 geeft een overzicht van de gebruikte methodes en de vaardigheden die zij meten.

Model conversati- nele vaardigheden	Model plotstructuur	Model coherentie	Model cohesie
<ul style="list-style-type: none"><li>• Beurtwisseling</li><li>• Adjacency</li><li>• Thema</li><li>• Vorm</li><li>• Speech act</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Plotstructuur</li><li>• Doel</li><li>• Coherentie narratie</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Coherentie conversatie</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cohesie conversatie/narratie</li></ul>

Schema 3.1 De analysemethodes en de variabelen

In tegenstelling tot de STAP-analyse, waarbij alleen de 50 vrije uitingen in het transcript worden geanalyseerd, zijn bij de pragmatische analyse van de conversatie alle uitingen van het kind en de interviewer betrokken. In de narratie zijn alleen de uitingen van het kind geanalyseerd.

### 3.6 De betrouwbaarheid van de analyse

Een aspect van de betrouwbaarheid en daarmee repliceerbaarheid van de data betreft de beoordelaarsovereenstemming. De betrouwbaarheid van het toepassen van scoring op basis van pragmatische modellen is vaak lager dan bijvoorbeeld op basis van syntactische modellen. Dit komt omdat de interpretatie van de onderzoeker bij scoring van pragmatische categorieën een grotere rol speelt. Het verkrijgen van overeenstemming was een moeizaam en tijdrovend deel van het onderzoek. De overeenstemming in het segmenteren in uitingen, de MLU, de overlap in spraak en de pauzeduur is berekend tussen drie onderzoekers. De overeenstemming in het toepassen van de analysemodellen voor de conversatie en de narratie is berekend tussen twee onderzoekers.

Voordat de betrouwbaarheid werd berekend, is er vaak meerdere keren op steeds andere opnames of transcripten geoefend. Na de oefenperiode werd in één of, indien nodig, meerdere keren de betrouwbaarheid berekend. Wanneer de scoring van een variabele niet betrouwbaar bleek, werden de definities van die variabele aangescherpt en zo nodig werden subcategorieën niet meer onderscheiden.

Het betrouwbaar vaststellen van de variabele pauzeduur heeft problemen opgeleverd. Deze zijn opgelost door nauwkeuriger afspraken te maken over de pauze-inzet en de spraakinzet. Verder was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor scoring van de variabele coherentie moeizaam. Problemen wat dat betreft zijn opgelost door de definities aan te scherpen en door gebruik te maken van een flow chart (zie bijlage 5).

De betrouwbaarheid van de segmentatie is uitgedrukt in percentages en kwam uit op 88%. Verder worden de volgende coëfficiënten gerapporteerd: voor het berekenen van de betrouwbaarheid voor de intervalvariabelen MLU en pauzeduur werd Pearsons product-moment-correlatiecoëfficiënt (zie Meuffels, 1992) gebruikt en voor alle andere nominale variabelen, de gecorrigeerde kappa (Van den Brink en Koele, 1987). De analysemethodes moeten met meerdere scoorders worden gevalideerd, voordat er instrumenten kunnen worden ontwikkeld. Bijlage 4 geeft een overzicht van de resultaten van de analyse van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

### 3.7 De onderzoeksvragen

In dit onderzoek wordt de ontwikkeling van het taalgebruik in twee verschillende genres onderzocht. De genres betreffen het taalgebruik in een conversationele setting en het taalgebruik in een narratieve setting. In beide genres zijn verschillende pragmatische aspecten onderzocht op basis van een brede visie op de pragmatiek (zie 1.2). Deze aspecten betreffen de pragmatische hoofdcomponenten structuur, functie en inhoud.

Van de conversatie zijn zowel de bijdragen van de interviewer als die van het kind beoordeeld. De variabelen betreffende de structuur zijn Beurt/beurtwisseling, Adjacency pairs en Thema. De variabelen betreffende de functie zijn de Speech act en Vorm van de Speech act. De conversationele bijdragen van het kind zijn geanalyseerd op inhoudelijke samenhang door middel van de variabelen Cohesie en Coherentie. De analyse van Cohesie betreft het gebruik van conjuncties en referenten. De analyse van referenten is zowel gericht op vaardigheid als op adequaatheid. Met adequaatheid wordt bedoeld dat het gaat om een foutanalyse. Alleen niet/min-

## De onderzoeksvragen

der adequaat gebruik van het kind is gecodeerd: hoe hoger de score van een bepaalde variabele, hoe lager de beoordeling. De analyse van Coherentie is voornamelijk gericht op adequaatheid.

De analyse van de narratie bestaat uit twee onderdelen: 1. De analyse van de Plotstructuur. Deze heeft betrekking op structurele, functionele en inhoudelijke aspecten; de plotcomponenten geven de structuur van de plot weer, de verwoorde doelen geven de functies weer en de hiërarchische verbanden de coherentie. 2. De analyse van cohesieve middelen heeft ook betrekking op de inhoudelijke samenhang van de narratie. Ook de narratie is geanalyseerd op het gebruik van conjuncties en referenten. In de analyse van de referenten is weer zowel vaardigheid als adequaatheid terug te vinden.

Voor beide genres apart zijn verwachtingen opgesteld voor wat betreft de ontwikkeling in gebruik van alle onderscheiden factoren. Uiteindelijk worden de verwachtingen over beide genres aan elkaar gekoppeld, om uitspraken te kunnen doen over overeenkomsten of juist verschillen in de ontwikkeling van taalgebruik van kinderen in de twee genres. De eventuele ontwikkeling van de pragmatische aspecten in één bepaald genre zal steeds per cohort worden besproken. De overkoepelende vraag in dit onderzoek is, of er met toenemende leeftijd een ontwikkeling is waar te nemen in onderzochte pragmatische aspecten bij de kinderen in de verschillende leeftijdsgroepen. De verwachting dat kinderen tussen de vier en de negen jaar een ontwikkeling doormaken in het taalgebruik, is gebaseerd op onderzoeksresultaten vanuit twee aandachtsgebieden. Het ene aandachtsgebied is voorgaand onderzoek naar de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden (zie hoofdstuk 2). In dit type onderzoek wordt voornamelijk gekeken naar toename van variabelen die als pragmatisch vaardig worden beschouwd, zoals bijvoorbeeld een toename van themacontinuïtates. Het tweede aandachtsgebied waarop de vragen die hier worden gesteld zijn gebaseerd, is onderzoek naar de problemen van kinderen met een pragmatische stoornis (zie 1.4 en hoofdstuk 2). Deze onderzoeken beoordelen voornamelijk de pragmatische adequaatheid van de taalbijdragen van het kind. Dat wil zeggen dat gekeken wordt of een boodschap wel of niet passend is binnen de context en of verwijzingen accuraat zijn gebruikt. De scores dienen met de toename in pragmatisch functioneren af te nemen. Beide typen onderzoek betreffen over het algemeen Engelstalige kinderen.

Pragmatische problemen lijken eerder te worden veroorzaakt door een achterstand dan door een afwijking in ontwikkeling (Bishop & Adams, 1989). Daarom zijn verwachtingen op basis van literatuur vanuit het aandachtsgebied van kinderen met een pragmatische stoornis voor de hand liggend. Omdat er voor de twee genres soms verschillende pragmatische aspecten zijn onderzocht, zijn de vragen ook uitgesplitst wat genre betreft. Uiteindelijk zullen de verwachtingen wat betreft de ontwikkeling in de twee genres weer aan elkaar worden gerelateerd. De overkoepelende vraag in het onderzoek en de drie daaruit voortvloeiende deelvragen (zoals vermeld in hoofdstuk 1) luiden als volgt:

Is er een ontwikkeling waar te nemen in de onderzochte pragmatische vaardigheden van kinderen in de leeftijd van vier tot en met acht jaar?

- A. Is er een ontwikkeling waar te nemen in de conversationele vaardigheden van de kinderen en zo ja, hoe verloopt die ontwikkeling?
- B. Is er een ontwikkeling waar te nemen in de narratieve vaardigheden van de kinderen en zo ja, hoe verloopt die ontwikkeling?
- C. Verlopen de ontwikkeling van narratieve vaardigheden en de ontwikkeling van conversationele vaardigheden min of meer parallel aan elkaar of is er sprake van genrespecifieke verschillen?

### 3.7.1 Vragen betreffende de ontwikkeling van de conversatie

De eigenschap die elke tekst tot één geheel maakt, is de samenhang die de tekst bezit. Een conversatie heeft samenhang nodig om als zodanig te worden ervaren. Zowel de structurele als de functionele en inhoudelijke middelen creëren samenhang. Op basis van deze driedeling in samenhang is de gehele analyse opgebouwd. Achtereenvolgend worden de vragen geformuleerd die de structurele, de functionele en de inhoudelijke samenhang van de conversatie betreffen. De vragen richten zich zowel op pragmatische vaardigheid als op adequaatheid van de conversationele bijdragen.

De ontwikkeling van de structurele en functionele samenhang wordt zowel beoordeeld op basis van de conversationele bijdragen van het kind als die van de interviewer. Om twee redenen was het wenselijk om de bijdragen van de interviewer bij de analyse te betrekken: (i) de conversationele stappen die de interviewer neemt zijn mede bepalend voor de conversationele stappen van het kind; (ii) het is mogelijk dat het pragmatische ontwikkelingsniveau van het kind mede beoordeeld kan worden op basis van de conversationele bijdragen van de interviewer. In een conversatie met een kind past de volwassene haar bijdragen aan het niveau van converseren van het kind (zie 2.3.2). De meeste vragen betreffen uiteraard het taalgedrag van het kind. Enkele vragen betreffen alleen de bijdragen van de interviewer. Tenslotte worden er ook bepaalde sequenties van bijdragen bekeken bijvoorbeeld welke *speech act* van de interviewer heeft welke *speech act* van het kind tot gevolg.

De variabelen Beurt/beurtwisseling, Adjacency pairs, Speech act en Vorm van de Speech act betreffen de bijdragen van het kind en de interviewer. De variabelen Cohesie en Coherentie betreffen alleen de bijdragen van het kind. Voor wat betreft Cohesie zijn de frequentie in het gebruik van verschillende typen conjuncties onderzocht en verder de frequentie van en de adequaatheid in het gebruik van referenties. De uitingen van de kinderen worden beoordeeld op de geschiktheid binnen de context door de variabele Coherentie.

De volgende vragen zijn gesteld naar aanleiding van de variabele Beurt/beurtwisseling. Naarmate kinderen ouder worden:

- A1a. verandert dan de wijze waarop de conversatie is opgedeeld in beurten?
- A1b. verlopen de beurtwisselingen in de conversatie dan vaker vloeiend?

De vragen die betrekking hebben op de variabele Adjacency pairs zijn de volgende. Naarmate kinderen ouder worden:

- A2a. verandert dan de manier waarop de conversatie is opgedeeld in vragen en antwoorden?
- A2b. zullen ze dan vaker reageren op een initiatief van de interviewer?
- A2c. worden ze zich dan bewust van het feit dat ze als geïnterviewde in een vraaggesprek informatie dienen te verstrekken?

Voor de variabele Thema zijn de volgende vragen gesteld. Naarmate kinderen ouder worden:

- A3a. verloopt de ontwikkeling van het thema in conversatie dan soepeler?
- A3b. wordt er dan per thema meer informatie door de kinderen verstrekt?

## De onderzoeksvragen

De volgende vragen zijn geformuleerd voor de variabele Speech act. Naarmate kinderen ouder worden:

- A4a. zijn de speech acts van de eerste paardelen van de interviewer dan vaker prospectief georiënteerd, dat wil zeggen op het vergaren van nieuwe informatie?
- A4b. gaan ze dan vaker over op een narratief genre van converseren door over gebeurtenissen buiten het hier-en-nu te vertellen?
- A4c. ontwikkelen ze dan de vaardigheid om meer indirect te reageren op de overkoepelende vraag om informatie van de interviewer?

De volgende vraag betreft de variabele Vorm van de Speech act. Naarmate kinderen ouder worden:

- A5a. is er dan een verandering in de verdeling van de verschillende vormen waarin de eerste paardelen van de interviewer zijn gesteld?

Voor de variabele Cohesie zijn onderstaande vragen geformuleerd. Naarmate kinderen ouder worden:

- A6a. worden hun conversationele bijdragen dan cohesiever, doordat ze frequenter cohesieve verbanden leggen?
- A6b. zijn hun introducties van en verwijzingen naar entiteiten in conversatie dan vaker adequaat?
- A6c. brengen ze dan meer variatie aan in het verwoorden van betekenisrelaties tussen uitingen in conversatie?

Hieronder volgen de vragen die gesteld zijn naar aanleiding van de variabele Coherentie. Naarmate kinderen ouder worden:

- A7a. worden hun conversationele bijdragen dan coherenter en relevanter?
- A7b. sluiten hun conversationele bijdragen dan beter aan op die van de interviewer?
- A7c. is de informatie die ze verstrekken dan beter toegespitst op de luisteraar?

### *3.7.2 Vragen betreffende de ontwikkeling van de narratie*

Hoewel er overeenkomsten zijn is de analyse van de narratie grotendeels anders opgebouwd dan de analyse van de conversatie. De analyse van de narratie is eenvoudiger, omdat het een monoloog is. De beoordeling betreft daarom slechts de taalproductie van het kind. De analyse is ingewikkelder, omdat de analyse van de referenten in de narratie veel moeilijker is dan in de conversatie. Er zijn op de narratie drie verschillende analyses toegepast, namelijk (i) het verwoorden van de plotstructuur, (ii) het gebruik van conjuncties, (iii) het gebruik van referenten. Voor analyse (i), het verwoorden van de plot, zijn alleen die uitingen van het kind van belang die een plotcomponent verwoorden. De analyse is binair, d.w.z. wordt de plotcomponent wel of niet verwoord? Uitingen die zaken verwoorden die geen deel uitmaken van de plot, maken ook geen deel uit van deze analyse. De volgende variabelen betreffen de analyse van de narratie: 1. Plotstructuur; 2. Conjuncties; 3. Referenten.

Voor wat betreft de analyse van de variabele Plotstructuur zijn de onderstaande vragen gesteld.

Naarmate kinderen ouder worden:

- B1a. kunnen ze dan de hoofdzaken in een verhaal beter onderscheiden van de bijzaken, waardoor een groter deel van de narratie gerelateerd is aan de plotlijn?

### De onderzoeksopzet en de onderzoeksvragen

- B1b. verwoorden zij dan de opeenvolgende gebeurtenissen meer als een coherente narratie, georganiseerd rond een hiërarchisch doel/plan?
- B1c. markeren ze dan vaker het begin en het einde van de FROG-story?
- B1d. gaan ze dan de FROG-story episodisch interpreteren, waardoor zoekpogingen als volledige episodes worden verwoord?

De vragen die voor de variabele Conjunctions en Referents zijn gesteld zijn de volgende. Naarmate kinderen ouder worden:

- B2a. wordt de FROG-story dan cohesiever, doordat er frequenter cohesieve verbanden worden gelegd?
- B2b. gebruiken ze de cohesieve middelen in de FROG-story dan vaker adequaat?

#### *3.7.3 Vragen betreffende de vergelijking van de ontwikkeling in beide genres*

Nadat de ontwikkeling van de conversatie en de narratie apart is onderzocht, is het interessant om de resultaten van de twee verschillende genres met elkaar te vergelijken. Omdat de analysemethoden die voor de twee genres zijn gehanteerd nogal van elkaar verschillen, is vergelijking niet zonder meer mogelijk. Wel is het mogelijk om de resultaten op een wat meer indirecte wijze met elkaar in verband te brengen.

Alleen de variabele Cohesie is voor de twee genres op gelijke manier geoperationaliseerd. Daardoor kan bij dit aspect de ontwikkeling in de twee verschillende genres direct met elkaar worden vergeleken. In de conversatie zorgen beide sprekers voor cohesieve verbanden, terwijl in de narratie het kind alleen binnentekstelijke verbanden moet aanbrengen. Bovendien betreft de inhoudelijke samenhang in de narratieve taak de gehele tekst, terwijl de inhoudelijke samenhang in een conversatie vaak in kleinere eenheden is opgebouwd, bijvoorbeeld binnen het thema van gesprek. Deze genrespecifieke eigenschappen kunnen tot gevolg hebben dat de vaardigheid om inhoudelijke samenhang te bewerkstelligen zich in een conversationele setting eerder manifesteert dan in een narratieve setting. Het kind zou zich dan eerder ontwikkelen voor wat betreft de conversationele vaardigheden dan voor wat betreft de narratieve vaardigheden (zie 6.4 voor een discussie hieromtrent).

Vragen betreffende het verband in ontwikkeling tussen beide genres:

- C1. laten kinderen een grotere syntactische complexiteit zien in hun conversationele bijdrage dan in hun narratie?
- C2. worden kinderen zich met toenemende leeftijd bewust van het feit dat een ander genre een andere structuur van taalgebruik vergt en gebeurt dit eerder in conversatie dan in narratie?
- C3. worden de bijdragen van de kinderen met toenemende leeftijd inhoudelijk relevanter en gebeurt dit eerder in conversatie dan in narratie?
- C4. vindt de ontwikkeling in het aanbrengen van cohesie in conversatie eerder plaats dan in narratie?

### 3.8 De rapportage van de resultaten

De resultaten van de analyses worden als volgt gerapporteerd: in de eerste plaats worden per leeftijdsgroep het gemiddelde en de standaarddeviatie gerapporteerd voor elke variabele.



## De rapportage van de resultaten

Hiermee wordt een indruk gegeven van de vaardigheden van de kinderen en de onderlinge verschillen. Vervolgens is met een F-toets nagegaan of er (significante) verschillen bestaan tussen de groepsgegevens. Het gaat in de vergelijking niet alleen om significantie, maar ook om de grootte van de verschillen. De grootte van de verschillen zal uitgedrukt worden in het percentage verklaarde variantie ( $\eta^2$ ). In aansluiting op het gebruikelijke jargon wordt gesproken van 'verklaarde' variantie, hetgeen geïnterpreteerd moet worden als een beschrijving van de sterkte van de relatie tussen leeftijd en de betreffende variabele; causaliteit kan uiteraard niet aangetoond worden en wordt dan ook niet bedoeld. Met  $\eta^2$  wordt de grootte van de groepsverschillen gekwantificeerd, ongeacht de aard van of de trends in de verschillen. Gezien de aard van onze onafhankelijke variabele 'leeftijd' zou men ook kunnen veronderstellen dat de groepsverschillen een lineaire ontwikkeling markeren. Om enig inzicht in de lineariteit van de groepsverschillen te geven wordt naast  $\eta^2$  ook  $r^2$  gerapporteerd als percentage verklaarde variantie dat als een lineair verband beschreven kan worden. Als  $\eta^2$  en  $r^2$  dicht bij elkaar liggen, dan wijst dat er op dat de gevonden groepsverschillen (bijna) volledig als een lineaire ontwikkeling opgevat kunnen worden. Als  $\eta^2$  en  $r^2$  verder uiteenlopen, dan zijn de gevonden verschillen niet of slechts deels te beschrijven als een lineaire ontwikkeling. Ligt de waarde van  $\eta^2$  boven de 20%, dan wordt deze gekwalificeerd als 'substantieel'; een waarde tussen 10% en 20% wordt als 'redelijk' gekwalificeerd en een waarde van onder de 10% wordt als 'betrekkelijk klein' beoordeeld.  $R^2$  wordt als 'belangrijk' beoordeeld, indien deze tenminste 80% van  $\eta^2$  bedraagt, 'groot' indien de waarde tenminste 60% van  $\eta^2$  bedraagt. Wanneer  $r^2$  minder dan 60% van  $\eta^2$  bedraagt, wordt  $r^2$  als 'klein' gekwalificeerd.

Tenslotte is voor de gevallen waarin er significante groepsverschillen aangetoond konden worden posthoc een éénwegvariantie-analyse uitgevoerd. Daarmee kon vastgesteld worden welke (clusters van) groepen zich van elkaar onderscheiden, oftewel: welke groepen paarsgewijs vergelijkend van elkaar verschillen.

De hierboven beschreven analyses zullen in de hoofdstukken 4, 5 en 6 het stramien vormen voor de bespreking van de resultaten.

### 3.9 Besluit

In dit hoofdstuk werd de onderzoeksopzet beschreven van het onderhavige onderzoek. Tevens zijn de vragen globaal geïntroduceerd. De verwachtingen die worden uitgesproken in de hypothesen zijn gebaseerd op de literatuur, beschreven in hoofdstuk 2. In de hoofdstukken 4, 5 en 6 zullen de operationalisaties worden besproken van de genoemde variabelen met daarbij de resultaten van de analyses. In de hoofdstukken 4 en 5 wordt de operationalisatie en de resultaten van de conversatie besproken en in hoofdstuk 6 komt dit voor de narratie aan de orde. Tevens worden in hoofdstuk 6 de resultaten van de conversatie en de narratie met elkaar vergeleken.

## 4 Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

### 4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de operationalisatie en de resultaten van analyse van de conversationele structuur besproken. De volgende variabelen zijn onderzocht: Beurt/beurtwisseling, Adjacency pairs en Thema. Uit voorgaand onderzoek (zie 2.3.1) komt naar voren dat kinderen met toenemende leeftijd langere beurten nemen en dat beurtwisselingen beter op elkaar aansluiten; overlap komt weinig voor en blijft infrequent. Komt er overlap voor, dan is er in geval van grotere taalvaardigheid eerder sprake van het te vroeg antwoord geven dan interrumpen. Pauzes tijdens beurtwisselingen zijn bij kinderen langer dan bij volwassenen. Vanaf jonge leeftijd trachten kinderen hun beurt te verbinden met die van de voorgaande spreker. Naarmate kinderen ouder worden wordt de koppeling ook vaker inhoudelijk gemaakt.

Verder bleek dat met toenemende leeftijd kinderen in spontane interactie vaker eerste paardelen uiten, terwijl ze in een interviewsetting dat juist minder vaak gaan doen. Kinderen responderen met toenemende leeftijd ook consequenter op een eerste paardeel. Naarmate ze ouder worden, gaan kinderen vaker een nieuw thema introduceren en continueren. Het continueren van een thema gebeurt bij de jongste kinderen veelal door herhaling van informatie. Met het toenemen van de leeftijd gaan kinderen steeds vaker nieuwe informatie toevoegen aan het thema. Eerder onderzoek naar themaontwikkeling bij schoolgaande kinderen in interactie met leeftijdgenoten bracht aan het licht dat het aantal verschillende thema's dat wordt geïntroduceerd met het toenemen van de leeftijd juist vermindert. Themacontinuatie is een belangrijke ontwikkeling. Manipulatie van het thema neemt bij kinderen tussen vijf en negen jaar iets toe en bij kinderen tussen negen jaar en volwassenen is er een grote toename.

### 4.2 De structurele samenhang op lokaal en globaal niveau

Structuur in conversatie komt op verschillende niveaus tot uitdrukking; op lokaal niveau en op globaal niveau (zie schema 2.1) (Van Dijk 1980). Op lokaal oftewel microniveau geeft de wijze waarop er van beurt wordt gewisseld structurele samenhang en ook de verschillende uitingen, die als paar bij elkaar horen, de *adjacency pairs* genaamd. Op globaal oftewel macroniveau geeft de manier waarop het *discourse*-topic verschuift van het ene thema naar het andere over uitingen en sprekers heen structurele samenhang. Omdat bij de organisatie van de conversationele structuur alle deelnemers aan de conversatie zijn betrokken, is het noodzakelijk om zowel de bijdragen van de interviewer als van het kind te analyseren. De conversationele stappen die de interviewer neemt hebben effect op het conversationele gedrag van het kind en andersom hebben de conversationele stappen van het kind invloed op die van de interviewer.

De uitingen van kind en interviewer zijn geanalyseerd met behulp van het model conversationele vaardigheden dat hiervoor is ontwikkeld. De operationalisatie is voor interviewer en kind in grote lijnen gelijk. Het model conversationele vaardigheden in zijn geheel is gevisualiseerd in bijlage 3. Bij de bespreking van de diverse variabelen wordt dit model bij stukjes en beetjes toegelicht. Op drie verschillende wijzen is er gekeken naar de gegevens die zijn verkregen met de analyse van structurele samenhang: ten eerste naar leeftijdspecifieke verschillen; ten tweede naar de aansluiting tussen de bijdragen van de interviewer en die van het kind en tenslotte is in

bepaalde gevallen het effect dat leeftijdspecifieke verschillen van het kind hebben op het conversationele gedrag van de interviewer geanalyseerd.

Hieronder volgt per variabele een beschrijving van de operationalisatie met de daarbij geformuleerde hypotheses. De resultaten worden beschreven per variabele na de hypotheses.

### 4.3 De variabele Beurt/beurtwisseling

De eigenschap die conversatie onderscheidt van andere genres van taalgebruik is de alternantie in spreekbeurten (zie 2.3.1). Een conversatie kan worden verdeeld in spreekbeurten, waarbij een regelmatige wisseling van spreker optreedt. Deelnemers nemen spreekbeurten waarin niet meer dan één deelnemer tegelijk aan het woord is. De overgang van de ene spreker naar de andere spreker, wordt zo georganiseerd dat de spraak van twee sprekers zoveel mogelijk op elkaar aansluit (Drew 1994). De rol van de deelnemers in een dialoog moet steeds verschillend van elkaar zijn: als de ene spreekt zwijgt de ander en andersom. Wanneer beiden dezelfde rol vervullen ontstaat er overlap. We spreken hier van twee verschillende soorten overlap: *overlap in spreken* en *overlap in zwijgen* (stilte).

De spreekbeurten kunnen in lengte verschillen van een minimale uiting tot een vertelling. De analyse van de Beurt/beurtwisseling richt zich (i) op de manier waarop de conversatie is opgedeeld in spreekbeurten en (ii) op de wijze waarop de deelnemers een spreekbeurt nemen. Een conversatie in de vorm van een STAP-gesprek is geen spontaan ontstane conversatie (zie 3.3), zoals vaak het onderzoeksobject is in conversatie-analytisch onderzoek, maar te vergelijken met een onderzoeksvraaggesprek (Mazeland 1992). Dit verschil in genre heeft zijn invloed op zowel (i) als (ii). STAP-gesprekken kunnen aanmerkelijk in duur en in het aantal spreekbeurten variëren. Een STAP-gesprek duurt voort totdat het betreffende kind vijftig vrije uitingen (zie 3.3) heeft geproduceerd.

Uit conversatie-analytisch onderzoek blijkt dat in conversaties tussen volwassenen overlap in zwijgen of overlap in spreken gedurende beurtwisselingen opvallend klein is (Sacks e.a. 1974, zie 2.3.1). Volgens Renkema (1993) is het in de Westerse cultuur gebruikelijk om in conversaties ordelijk om de beurt te spreken. Binnen deze cultuur zijn er toch aanmerkelijke verschillen in wijze van beurtwisseling. In Zweden vindt men pauzes van 1 á 2 seconden tussen beurten heel gewoon, terwijl in Spanje men elkaar met regelmaat interrumpeert. Nederlanders houden niet van pauzes langer dan 1 seconde en overlap in spreken komt in dagelijkse conversatie geregeld voor.

#### 4.3.1 De operationalisatie van de variabele Beurt/beurtwisseling

Er worden twee soorten beurten onderscheiden, namelijk inhoudsbeurten en *feedback*beurten (Junefelt & Mills, in voorbereiding). Alleen inhoudsbeurten hebben een beurtwisseling tot gevolg, *feedback*beurten niet. Wanneer de ene spreker zijn beurt heeft beëindigd en de volgende spreker de beurt neemt, is er sprake van beurtwisseling. De beurtwisseling kan op verschillende manieren verlopen. Een inhoudsbeurt begint wanneer een deelnemer als enige aan het woord is en duurt voort tot het moment dat een gesprekspartner als enige aan het woord is. Een inhoudsbeurt kan bestaan uit meerdere uitingen en wordt over het algemeen afgesloten aan het eind van een syntactische eenheid. Afgebroken uitingen tellen mee als onderdeel van een beurt.

## De variabele beurt/beurtwisseling

Een beurt poging die volledig wordt overlapt doordat deze samenvalt met de beurt van de gespreksdeelnemer, telt niet mee als beurt. De spreker is tenslotte niet als enige aan het woord geweest. Non-verbale antwoorden van het kind die de verbale boodschap vervangen, zoals knikken, aanwijzen of schouders ophalen, worden ook als uitingen geteld en kunnen op zichzelf een beurt vormen.

Waar inhoudsbeurten boodschappen naar de luisteraar zenden, bevestigen en ondersteunen *feedback* beurten de boodschap van de spreker. *Feedback* duidt op korte verbale of non-verbale signalen, gegeven door de luisteraar. *Feedback* heeft de intentie de spreker te kennen geven dat er wordt geluisterd en bevestigd de nieuws waarde in de uiting van de spreker (zie 2.3.1). Alle beurten die meer dan alleen een inhoudelijke waardering van de beurt van de gesprekspartner geven zijn gekwalificeerd als inhoudsbeurten.

*Feedback* kan tijdens of na een spreekbeurt worden gegeven. Indien *feedback* tijdens de beurt van de spreker wordt gegeven, kan dit zowel gedurende een stilte als tijdens het spreken van de ander gebeuren en het onderbreekt de beurt van de ander niet. Alleen verbale *feedback* is in dit onderzoek geanalyseerd. Mazeland (1992) maakt een onderscheid tussen *feedback* tijdens de beurt, de zogenaamde minimale responsen en *feedback* na de beurt, die hij ontvangstbevestigingen noemt. Dit onderscheid is hier niet gemaakt en beide zijn als *feedback* geanalyseerd. In schema 4.1 zijn de variabelen weergegeven die zijn onderscheiden voor wat betreft beurt/beurtwisseling.

<b>Beurt</b>	<b>Inhoudsbeurt</b>	<b>Feedbackbeurt</b>	
	verbaal/non-verbaal <ul style="list-style-type: none"> <li>• aantal</li> <li>• lengte in uitingen</li> </ul>	verbaal <ul style="list-style-type: none"> <li>• aantal</li> </ul>	
<b>Beurtwisseling</b>	Soepele wisseling → geen overlap spreken overlap zwijgen < 1 seconde	<b>Overlap in zwijgen</b>	<b>Overlap in spreken</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• stilte &gt; 1 &lt; 2 seconden</li> <li>• stilte &gt; 2 &lt; 3 seconden</li> <li>• etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• initiële overlap</li> <li>• interruptie</li> <li>• quick uptake</li> </ul>

Schema 4.1 De operationalisatie van de variabele Beurt/beurtwisseling

Neemt een spreker de beurt niet eerder en niet later dan direct nadat de andere spreker zijn beurt heeft beëindigd, dan is er sprake van een soepel verlopende beurtwisseling. Bij een soepel verlopende beurtwisseling is er geen overlap in spreken en een eventuele overlap in zwijgen duurt niet langer dan 1 seconde. Jefferson (1983, 1989) introduceerde deze standaardduur van een maximum van 1 seconde aan stilte tijdens beurtwisselingen (zie 2.3.1 en ook andere studies als Garvey & BenDebba, 1974; in Garvey & Berninger, 1981). Er zijn echter twee mogelijkheden waarbij deze keurige opeenvolging in beurten kan worden verstoord, namelijk door overlap in zwijgen: niemand neemt de beurt en door overlap in spreken: beide sprekers nemen de beurt. De verschillende vormen van beurtwisseling kunnen als volgt worden weergegeven:



## De variabele beurt/beurtwisseling

Tenslotte kan overlap in spreken worden veroorzaakt door interruptie. Een al ingezette uiting van de ene spreker wordt overlapt door een uiting van de andere spreker. Het verschil tussen interruptie en *quick uptake* is dat bij een *quick uptake* de overlappende uiting een tweede paardeel is en bij interruptie niet. In voorbeeld 4.c negeert het kind de poging tot een vraagstelling van de interviewer.

*Voorbeeld 4.c: interruptie (leeftijd kind 6;2):*

\*INT: #2 en hoe vond de poes <het> [>] +...

\*Martijn: → <nou> [<] en ik zat even naar hem te kijken.

### 4.3.2 Hypotheses betreffende de variabele Beurt/beurtwisseling

Op basis van de literatuur en naar aanleiding van de vragen gesteld in 3.7.2 zijn de volgende hypothesen opgesteld ten aanzien van de variabele Beurt/beurtwisseling.

A1a. Naarmate kinderen ouder worden, verandert de manier waarop een STAP-gesprek is opgedeeld in beurten. Dit uit zich in:

- (i) een toename van de gemiddelde beurtlengte van het kind, gemeten in het aantal uitingen;
- (ii) een toename van het percentage *feedback*beurten van de interviewer.

A1b. Naarmate kinderen ouder worden, verlopen de beurtwisselingen in de conversatie vaker vloeiend. Dit uit zich in:

- (i) een afname van het percentage beurtwisselingen met overlap in spreken;
- (ii) een afname van het percentage beurtwisselingen met overlap in zwijgen.

### 4.3.3 Resultaten van de analyse van Beurt/beurtwisseling

De analyse van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor wat betreft de variabele Beurt/beurtwisseling leverde de volgende waarden op: beurt = .98; pauzeduur = .94; overlap = .95 (zie ook bijlage 4).

Om hypothese A1a, die stelt dat de manier waarop een STAP-gesprek is opgedeeld in beurten verandert, te kunnen toetsen, is ten eerste het gemiddeld aantal uitingen per beurt per leeftijdsgroep berekend en ten tweede is het percentage *feedback*beurten berekend op het totale aantal beurten (inhoudsbeurten + *feedback*beurten) van de interviewer. In tabel 4.1 staan per leeftijdsgroep de gemiddelden van de beurtlengte en het percentage *feedback*beurten met de bijbehorende standaarddeviaties (sd). In grote lijnen vertonen de gemiddelden de verwachte trends.

## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

	n	Beurtlengte kind		Feedbackbeurten interviewer	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>1,7</u>	<u>0,5</u>	<u>18,3</u>	<u>7,5</u>
4 jaar	15	1,4	0,2	12,1	6,1
5 jaar	15	1,7	0,4	16,6	3,8
6 jaar	15	1,7	0,5	18,1	7,6
7 jaar	15	2,0	0,7	22,5	8,9
8 jaar	15	1,9	0,4	22,0	5,7

Tabel 4.1 De gemiddelde beurtlengte van de kinderen in uitingen en het percentage feedbackbeurten van de interviewer op het totale aantal beurten van de interviewer per leeftijdsgroep.

Uit de variantie-analyse van de gemiddelde beurtlengte blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 3.92$ ,  $p < .05$ ). De verschillen zijn redelijk ( $\eta^2 = 18,3\%$ ). Ze zijn voor een groot deel te beschrijven als een lineaire trend ( $r^2 = 13,8\%$ ). Op basis van de posthoc-analyse (zie 3.8) kon worden vastgesteld dat de zeven- en achtjarigen een significant grotere beurtlengte hebben dan de vierjarigen. Kinderen gaan naarmate ze ouder worden langere beurten nemen in een vraaggesprek.

Deelhypothese A1a (ii), die stelt dat de interviewer naarmate kinderen ouder worden steeds vaker *feedback*beurten geeft, is niet zozeer op de literatuur gebaseerd, maar op de verwachting dat wanneer kinderen langere beurten nemen, de interviewer vaker geneigd is een aanmoediging te geven om het kind aan te zetten door te gaan met de beurt dan wanneer kinderen kortere beurten nemen. Het percentage *feedback*beurten is berekend op het totale aantal beurten (inhoudsbeurten + *feedback*beurten) van de interviewer.

De variantie-analyse gaf aan dat het gebruik van *feedback* door de interviewer over de vijf leeftijdsgroepen verschillen vertoont ( $F(4,70) = 6.3$ ,  $p < .01$ ). De verschillen zijn substantieel ( $\eta^2 = 26,4\%$ ) en voor een belangrijk deel te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 24\%$ ). In de posthoc-analyse blijken de twee jongste leeftijdsgroepen zich te onderscheiden van de twee oudste leeftijdsgroepen. Daarnaast onderscheiden de zesjarigen zich van de vierjarigen.

Hieruit kan worden geconcludeerd dat naarmate de kinderen ouder worden, de interviewer steeds vaker *feedback* geeft. Dit kan een artefact zijn van de grotere beurtlengte van het kind maar ook te maken hebben met een grotere nieuwsaarde van de boodschap van het kind. De nieuwsaarde in de uitingen van de kinderen wordt in 4.5 besproken. Met dit resultaat wordt hypothese A1a bevestigd.

Om hypothese A1b te toetsen, waarin gesteld werd dat met toenemende leeftijd de beurtwisselingen van zowel interviewer als kind soepeler verlopen, zijn de percentages berekend van beurtwisselingen met overlap in zwijgen en beurtwisselingen met overlap in spreken. In tabel 4.2 staan de gemiddelden van deze variabelen met de bijbehorende standaarddeviaties (sd). De gemiddelden vertonen echter niet de verwachte trends.

Overlap in Zwijgen

Overlap in Spreken

### De variabele beurt/beurtwisseling

	n	gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>18,1</u>	<u>6,3</u>	<u>3,5</u>	<u>2,2</u>
4 jaar	15	19,1	4,9	2,3	1,4
5 jaar	15	17,0	6,5	3,9	2,3
6 jaar	15	16,9	5,5	3,8	2,4
7 jaar	15	19,3	8,7	4,0	2,3
8 jaar	15	18,3	5,9	3,2	1,9

Tabel 4.2 De percentages beurtwisselingen met overlap in zwijgen en met overlap in spreken op het totale aantal beurtwisselingen per leeftijdsgroep.

Uit de variantie-analyse blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderling geen verschillen vertonen, voor wat betreft overlap in zwijgen ( $F(4,70) = 1.7, p > .05$ ) noch voor wat betreft overlap in spreken ( $F(4,70) = 0.5, p > .05$ ). Er is hier geen sprake van een lineaire ontwikkeling. Hypothese A1b wordt door deze uitkomsten niet bevestigd.

Vervolgens zijn, in navolging van Craig en Evans (1989) en Garvey en Berninger (1981), de niet-vloeiend verlopende beurtwisselingen nauwkeuriger onderzocht. Hiertoe zijn de beurtwisselingen met overlap in zwijgen gesplitst in beurtwisselingen met stiltes korter dan 2 seconden en stiltes langer dan 2 seconden. Beurtwisselingen met overlap in spreken zijn gesplitst in de verschillende soorten overlap, zoals beschreven in 4.3.2. De gemiddelden voor deze variabelen worden in tabel 4.3 weergegeven. In grote lijnen vertonen de gemiddelden nu wel de verwachte trends.

	n	Beurtwisseling met stilte > 2 seconden		Beurtwisseling met Quick Uptake	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>36,1</u>	<u>17,4</u>	<u>24,5</u>	<u>26,7</u>
4 jaar	15	43,7	10,4	13,1	17,3
5 jaar	15	31,3	14,0	13,7	13,4
6 jaar	15	38,8	18,1	27,2	29,9
7 jaar	15	40,2	24,6	36,3	29,9
8 jaar	15	26,7	12,5	33,0	32,6

Tabel 4.3 Het percentage beurtwisselingstiltes > 2 seconden op totale aantal beurtwisselingen met overlap in stilte en het percentage beurtwisselingen met overlap door Quick Uptake op totale aantal beurtwisselingen met overlap in spraak van het kind per leeftijdsgroep.

In de linker kolom van tabel 4.3 zijn de percentages weergegeven van beurtwisselingstiltes langer dan 2 seconden. Uit de variantie-analyse blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 2.6, p < .05$ ). De verschillen zijn redelijk ( $\eta^2 = 13\%$ ), maar voor slechts een klein deel te beschouwen als een leeftijdseffect ( $r^2 = 4,2\%$ ). Er is een fluctuatie te zien in de percentages; de vier- en zevenjarigen scoren significant hoger dan de overige leeftijdsgroepen. De hoge score van de zevenjarigen is gedeeltelijk te wijten aan één zevenjarige jongen, die regelmatig heel lang pauzeert. Worden zijn gegevens buiten de analyse gehouden, dan scoort de zevenjarige groep iets onder de zesjarigen met een gemiddelde van 38 ( $F(4,69) = 5, p < .05$ ). De verschillen zijn nu echter ook niet substantieel ( $\eta^2 = 12,7\%$ ) en slechts voor een iets groter gedeelte te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 5,4\%$ ). In de posthoc-analyse blijken de vierjarigen zich te onderscheiden van de vijf- en de achtjarigen. De zesjarigen onderscheiden zich ook van de achtjarigen. De vijfjarigen blijken relatief weinig lange pauzes te



laten ontstaan. Met toenemende leeftijd komen stiltes tijdens beurtwisselingen niet zozeer minder frequent voor, maar duren vaker iets korter. De uitkomsten van deze analyse zijn echter niet overtuigend.

Garvey en Berninger (1981) maken ook melding van een afname van de beurtwisselingpauzeduur naarmate kinderen ouder worden (zie 2.3.1). Hun populatie was wel jonger (2;10 tot 5;7) dan de hier besproken populatie, maar toch wordt deze afname weerspiegeld door de resultaten van de vier- en vijfjarigen in dit onderzoek.

In de rechter kolom van tabel 4.3 zijn de percentages weergegeven van de overlap in spreken ten gevolge van een *quick uptake*. In 4.3.2 werd een *quick uptake* voor het Nederlands gedefinieerd als een taalvaardigheid. Uit de variantie-analyse valt te concluderen dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 2.5, p < .05$ ). Het percentage verklaarde variantie is 13,2% en voor 11,4% te beschrijven als een lineaire trend. In de posthoc-analyse blijken de jongste twee groepen kinderen statistisch te verschillen van de oudste twee groepen kinderen.

Uit deze cijfers blijkt dat overlap in spreken met toenemende leeftijd steeds meer wordt veroorzaakt door deze *quick uptakes*. Hoewel overlap in spreken niet afneemt met toenemende leeftijd verandert het type overlap in spreken. De meest voorkomende oorzaak van overlap in spreken blijft de initiële overlap, maar initiële overlap en interruptie nemen af met toenemende leeftijd ten gunste van de *quick uptake*. De niet-initiële overlap van de vier- en vijfjarigen wordt even vaak veroorzaakt door interruptie als door *quick uptake*, terwijl bij de zes-, zeven- en achtjarigen de niet-initiële overlappende spraak vooral wordt veroorzaakt door het geven van een antwoord nog voordat een eerste paardeel volledig is geuit. De resultaten in dit onderzoek komen overeen met de resultaten uit het onderzoek van Craig en Evans (1989) voor het Amerikaans-Engels, waaruit bleek dat de niet-initiële overlappende spraak bij specifiek taalgestoorde (dus minder taalvaardige) kinderen vaker werd veroorzaakt door interruptie, terwijl dit bij normaal taalvaardige kinderen vaker werd veroorzaakt door *quick uptake*.

Hypothese A1a wordt bevestigd in alle twee de deelhypotheses. Dit houdt in dat de manier waarop een STAP-gesprek is opgedeeld in beurten met het toenemen van de leeftijd van de kinderen verandert; kinderen gaan met toenemende leeftijd langere beurten nemen en de interviewer geeft frequenter *feedback*.

Hypothese A1b wordt niet bevestigd; overlap in stilte en overlap in spraak blijven met toenemende leeftijd min of meer in gelijke mate voorkomen. Echter relatief lange beurtwisselingstiltes van meer dan 2 seconden komen bij de vijf- zeven- en achtjarigen minder vaak voor. Het ontstaan van overlap in spreken is met toenemende leeftijd steeds vaker te wijten aan de snelle manier van antwoorden van het kind, hier aangeduid als *quick uptake*. Steeds minder frequent is overlap in spreken te wijten aan interruptie en/of initiële overlap.

#### 4.4 De variabele Adjacency pairs

De variabele Adjacency pair (zie 2.3.2) wordt gedefinieerd als een reeks van twee uitingen, waarvan de eerste uiting het eerste paardeel en de tweede uiting het tweede paardeel wordt genoemd. Het eerste paardeel roept een conditionele relevantie op voor het voorkomen van een tweede paardeel. Hierdoor is een niet-geuit tweede paardeel een ontbrekend onderdeel in de conversatie en kan het als zodanig worden gekenschetst. In een conversatie als een STAP-gesprek komen slechts drie typen *adjacency pair* voor: vraag-antwoordparen, verzoek-

## De variabele Adjacency pairs

inwilliging/afwijzingparen en bewering-responsparen. Andere typen zoals groet-wedergroet of belofte-inwilliging/afwijzing komen in dit genre van taalgebruik niet voor. Hieronder wordt de operationalisatie van de variabele Adjacency pairs beschreven.

### 4.4.1 De operationalisatie van de variabele Adjacency pairs

Bij de operationalisatie van de variabele Adjacency pairs is de classificatie voor interviewer en kind niet volledig gelijk: minimale en ontbrekende tweede paardelen worden voor de interviewer niet onderscheiden. Door de verschillende rollen die interviewer en kind in dit genre vervullen, komen minimale en ontbrekende tweede paardelen bij de interviewer ook niet voor. Ook dit is weer een artefact van het genre vraaggesprek. In schema 4.2 is te zien hoe de indeling is opgebouwd. Hieronder zullen de diverse categorieën verder worden besproken.

Adjacency pairs	
<i>Classificatie uitingen kind</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• eerste paardeel</li><li>• tweede paardeel</li><li>• ontbrekend tweede paardeel</li><li>• minimaal tweede paardeel</li><li>• episodische uiting</li><li>• niet-analyseerbare uiting</li></ul>	<i>Classificatie uitingen interviewer</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• eerste paardeel</li><li>• tweede paardeel</li> <li>• episodische uiting</li><li>• niet-analyseerbare uiting</li></ul>

Schema 4.2 De operationalisatie van de variabele adjacency pairs

#### • *Het eerste paardeel*

Een eerste paardeel is de eerste uiting van een adjacency pair. Een eerste paardeel creëert een conditionele relevantie voor een tweede paardeel. Schegloff (1968) formuleert de eigenschap van conditionele relevantie stringenter en noemt een eerste paardeel sequentieel implicatief. Dat wil zeggen dat een eerste paardeel niet alleen het voorkomen van een tweede paardeel projecteert, doch tevens de verzameling van mogelijke tweede paardelen inperkt: gegeven een eerste paardeel van een bepaald type wordt een bijzonder type voortzetting verwacht dat als tweede paardeel kan fungeren (Schegloff, 1968). Het eerste paardeel bepaalt dus het type adjacency pair en de voortzettingsmogelijkheden die de gesprekspartner heeft. Niet alle uitingstypen kunnen als eerste paardeel fungeren. Juist omdat ze een voortzetting door de gesprekspartner impliceren, moeten eerste paardelen deze voortzetting uitlokken. Eerste paardelen in een STAP-gesprek kunnen zowel door het kind als door de interviewer worden geuit, maar in het conversationele genre waar een STAP-gesprek toe behoort, is de interviewer de aangewezen persoon om eerste paardelen te uiten. In voorbeeld 4.d produceert Stefan eerste paardelen.

## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

*Voorbeeld 4.d: eerste paardelen, geuit door het kind (leeftijd kind 4;4):*

- \*INT: en hebben jullie een groot huis?  
\*Stefan: ja.  
\*Stefan: → en jij ook?  
\*INT: ja, ik ook.  
\*Stefan: → tot in de hemel?

Verzoeken, vragen maar ook beweringen van de interviewer zijn geclassificeerd als eerste paardelen, indien er een reactie van het kind werd verwacht. De conditionele relevantie die een bewering oproept, wordt minder groot geacht dan die van een verzoek (zie 2.3.2). Om een uiting als eerste paardeel te karakteriseren, moet de gesprekspartner wel een beurtkans krijgen om een tweede paardeel te produceren. Verzoeken of beweringen waarna geen beurtkans wordt gegeven, zijn geen eerste paardelen. De eerste uiting in voorbeeld 4.e laat dit zien.

*Voorbeeld 4.e: een verzoek dat geen eerste paardeel is, geuit door de interviewer (leeftijd kind 5;1):*

- \*INT: → hoe komt het dat je nu al op voetballen zit?  
\*INT: hou je zoveel van voetballen?

### • *Het tweede paardeel*

Een tweede paardeel is een bepaald type reactie op en wordt uitgelokt door een eerste paardeel. Een reactie kan uit meerdere uitingen bestaan, maar alleen de uiting direct na de beurtwisseling werd als het tweede paardeel gekarakteriseerd. Een tweede paardeel kan verbaal of non-verbaal worden gegeven en kan voorkomen in een beperkt aantal functies, afhankelijk van de functie van het eerste paardeel. Een eerste paardeel in de vorm van bijvoorbeeld een ja/nee-vraag kan een ja/nee-antwoord uitlokken, zoals voorbeeld 4.f laat zien.

*Voorbeeld 4.f: een adjacency pair met een eerste paardeel in de vorm van een ja/nee-vraag (leeftijd kind 4;6):*

- \*INT: → ga je nog wel eens andere dingen doen met je vader?  
\*Tim: ja.

Wanneer er echter een bewering volgt op een ja/nee-vraag die toch inhoudelijk op de vraag in gaat, is dat ook een tweede paardeel. Een uiting op de plaats van een tweede paardeel die inhoudelijk niet ingaat op het eerste paardeel, is geen tweede paardeel.

### • *Het ontbrekende tweede paardeel*

Een eerste paardeel creëert een conditionele relevantie voor het voorkomen van een tweede paardeel. Wanneer de conversatie verbaal of non-verbaal niet wordt voortgezet door de gesprekspartner in de vorm van een tweede paardeel, is het tweede paardeel opvallend afwezig. De afwezigheid van een tweede paardeel kan op twee manieren uitwerken:

1. De beurt wordt door het kind niet genomen en na een stilte die tenminste 1 seconde duurt neemt de interviewer weer de beurt. Voorbeeld 4.g is een voorbeeld van een ontbrekend tweede paardeel na eerste paardeel in de functie van een bewering. Sanne heeft duidelijk moeite met het compliment.

## De variabele Adjacency pairs

Voorbeeld 4.g: een ontbrekend tweede paardeel volgens (1) (leeftijd kind 6;1):

- \*INT: en heb je al veel vriendjes en vriendinnetjes hier?  
\*Sanne: ja.  
\*INT: vertel maar.  
\*Sanne: eh iedereen van mijn klas.  
\*INT: ja, want elke keer als ik het aan andere kinderen vraag, zeggen ze +" Sanne is mijn vriendin"<sup>3</sup>.  
\*Sanne: → 0  
\*INT: #3 ja.

2. Het kind neemt wel de beurt, maar de beurt gaat inhoudelijk niet in op het eerste paardeel. Voorbeeld 4.h laat zien wat daarvan de uitwerking is.

Voorbeeld 4.h: een ontbrekend tweede paardeel volgens (2) (leeftijd kind 4;5):

- \*Erik: en toen stond die in fik, die kettel.  
\*INT: die kettel?  
\*Erik: ja.  
\*INT: wat is dat?  
\*Erik: → maar de brandweer <zat> die wou die in brand steken.

Indien een kind met een uiting een eerste paardeel van de interviewer negeert, wordt deze uiting niet gekarakteriseerd als tweede paardeel maar als eerste paardeel of episodische uiting.

### • Het minimale tweede paardeel

Bij tweede paardelen van het kind in de ja/nee-vorm is tevens aangegeven of de informatie *verbaal* of *non-verbaal* werd gegeven. Uitgangspunt hierbij is dat een verbale boodschap explicieter informatie geeft dan een non-verbale boodschap (Sperber & Wilson, 1986).

Although the linguistic analysis of an utterance very much underdetermines its interpretation, the most striking feature of linguistic communication is that it can achieve a degree of precision and complexity rarely achieved in non-verbal communication. (Sperber & Wilson, 1986: 174)

Verder zijn tweede paardelen in de ja/nee-vorm die te weinig informatie bieden als 'minimaal' gekarakteriseerd. Het antwoord voldoet niet aan de verwachting die de vragensteller heeft. Een ja/nee-vraag kan een zogenaamde *leading question* zijn en wordt door Peterson en McCabe (1992) als volgt omschreven:

Included in this category (wh-questions requesting specific contextual information) are leading questions that are stated as yes/no questions but are actually prompts for content information. (...) A simple 'yes' or 'no' from the child is not an appropriate answer. (Peterson & McCabe 1992: 306)

Tweede paardelen in de vorm van een (verbaal of non-verbaal) ja/nee-antwoord zonder uitbreiding zijn als minimaal beoordeeld indien zij voldoen aan de volgende kenmerken:

1. Een ja/nee-antwoord zonder uitbreiding op een *leading question* wordt altijd als minimaal gecodeerd, zoals in voorbeeld 4.i en 4.j.

---

<sup>3</sup> De combinatie ["+"] geeft de directe rede aan (zie ook bijlage 2).

## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

*Voorbeeld 4.i: een minimaal tweede paardeel op een leading question (leeftijd kind 8;2):*

\*INT: heb je ook broertjes of zusjes?  
\*Wendy: → ja.

*Voorbeeld 4.j: een minimaal tweede paardeel op een leading question (leeftijd kind 5;5):*

\*INT: kun je me daar iets over vertellen?  
\*Irja: → ja.  
\*INT: #2 doe maar.

2. Indien de vraag geen *leading question* was, is het eerste niet-uitgebreide ja/nee-antwoord na een eerste paardeel **niet** als minimaal beoordeeld maar elk daaropvolgend niet-uitgebreid ja/nee-antwoord wel, zoals in voorbeeld 4.k..

*Voorbeeld 4.k: een opeenvolgend ja/nee-antwoord, gecodeerd als minimaal tweede paardeel (leeftijd kind 4;3):*

\*INT: en gaan jullie kamperen daar?  
\*Jerry: 0.  
%gpx: knikt ja  
\*INT: ja?  
\*Jerry: → 0.  
%gpx: knikt ja

### • De episodische uiting

Een episodische uiting is een uiting die niet behoort tot een adjacency pair. Deze uitingen komen voornamelijk voor, vóór het eerste paardeel of ná het tweede paardeel. Episodische uitingen die vóór het eerste paardeel komen, sluiten het voorgaande gespreksonderwerp af met bijvoorbeeld een waardeoordeel als "*wat leuk zeg*", zodat er met een volgend eerste paardeel een nieuw onderwerp kan worden begonnen óf leiden het daaropvolgende eerste paardeel in. Ze worden over het algemeen door de interviewer geuit.

Episodische uitingen die na het tweede paardeel komen, maken veelal deel uit van een wat meer uitgebreide reactie op een eerste paardeel. Ze worden over het algemeen door het kind geuit. In voorbeeld 4.L geeft Suzanne een uitgebreid antwoord, bestaande uit meerdere uitingen. De uiting volgend op het eerste paardeel is gecodeerd als tweede paardeel en de daaropvolgende uitingen als episodische uitingen

*Voorbeeld 4.L: episodische uitingen door het kind (leeftijd kind 8;3):*

\*INT: vertel maar over je dagje vrij.  
\*Suzanne: nou dat vond ik niet zo heel leuk maar ook weer wel leuk.  
\*Suzanne: → want het niet leuke is dat wij die ochtend helemaal geen kinderen hadden om te spelen.  
\*Suzanne: → want andere kinderen waren niet vrij.  
\*Suzanne: → maar ik heb toch nog leuk met Mark gespeeld en met Peter.

## De variabele Adjacency pairs

### • *De niet-analyseerbare uiting*

In deze categorie vallen alle uitingen die om de één of andere reden niet geanalyseerd kunnen worden. In de praktijk komt dit neer op afgebroken, onverstaanbare en volledig overlappende uitingen. Deze uitingen worden alleen gecodeerd op beurtwisseling en adjacency. Zo speelt de uiting wel een rol in de structurele samenhang van de conversatie, maar verstoort niet de inhoudelijke analyse.

### 4.4.2 *Hypotheses betreffende de variabele Adjacency pairs*

Op basis van de literatuur beschreven in 2.3.2 en naar aanleiding van de vragen gesteld in 3.7.2 zijn de volgende hypothesen opgesteld ten aanzien van de variabele Adjacency pairs. De hypothesen betreffen wederom zowel de conversationele bijdragen van de interviewer als die van het kind.

A2a. Naarmate kinderen ouder worden, verandert de manier waarop de conversatie is opgedeeld in vragen en antwoorden. Dit uit zich in:

- (i) een afname van het aantal eerste paardelen van de interviewer;
- (ii) een afname van het percentage eerste paardelen van het kind;
- (iii) een toename van het percentage episodische uitingen van het kind, waardoor het percentage tweede paardelen afneemt.

A2b. Naarmate kinderen ouder worden, zullen ze vaker reageren op een initiatief van de interviewer. Dit uit zich in:

- (i) een afname van het percentage ontbrekende tweede paardelen.

A2c. Naarmate kinderen ouder worden, worden ze zich meer bewust van het specifieke genre van een vraaggesprek, waarin zij degenen zijn die de informatie verstrekken. Dit uit zich in:

- (i) een toename van het percentage **verbaal** gegeven ja/nee-antwoorden;
- (ii) een afname van het percentage minimale tweede paardelen.

### 4.4.3 *Resultaten van de analyse van Adjacency pairs*

De analyse van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor wat betreft de variabele Adjacency pairs leverde de waarde .90 op (zie ook bijlage 4).

Hypothese A2a stelde dat met toenemende leeftijd de wijze waarop de conversatie is opgedeeld in vragen en antwoorden verandert. Om dit te kunnen toetsen werd ten eerste het gemiddeld aantal eerste paardelen van de interviewer per leeftijdsgroep berekend. Ten tweede werden de percentages eerste en tweede paardelen en episodische uitingen, geuit door het kind, berekend ten opzichte van het totale aantal uitingen van het kind. De gegevens over de eerste paardelen van de interviewer zijn gepresenteerd in gemiddelde aantallen. Dit is gedaan omdat de absolute en niet de relatieve afname hier van belang is. De gemiddelden met de bijbehorende standaarddeviaties (sd) betreffende de eerste paardelen zijn weergegeven in tabel 4.4. In grote lijnen vertonen de gemiddelden de verwachte trends.

## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

	n	Aantal eerste paardelen interviewer		Percentage eerste paardelen kind	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>65,8</u>	<u>31,8</u>	<u>1,4</u>	<u>1,8</u>
4 jaar	15	94,5	33,8	2,4	2,5
5 jaar	15	63,4	25,8	1,8	1,4
6 jaar	15	67,7	29,2	0,9	1,1
7 jaar	15	51,7	31,5	0,6	1,4
8 jaar	15	51,5	18,9	1,1	1,7

*Tabel 4.4 Het gemiddelde aantal eerste paardelen van de interviewer en het percentage eerste paardelen van het kind op het totale aantal uitingen van het kind per leeftijdsgroep.*

Uit de variantie-analyse betreffende de eerste paardelen van de interviewer blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 5.8, p < .01$ ). De verschillen zijn substantieel ( $\eta^2 = 24,8\%$ ) en zijn voor een groot deel te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 19,1\%$ ). In de posthoc-analyse blijken de vierjarigen zich te onderscheiden van de overige leeftijdsgroepen. Uit deze gegevens komt naar voren dat het aantal eerste paardelen, nodig om vijftig vrije uitingen van het kind te vergaren, met toenemende leeftijd van het kind vermindert. Dit houdt in dat naarmate kinderen ouder worden, STAP-gesprekken korter worden en de interviewer minder moeite hoeft te doen om het gesprek te voltooien.

Het percentage eerste paardelen van de kinderen (rechter kolom van tabel 4.4.) lijkt ook af te nemen met toenemende leeftijd. Uit de variantie-analyse blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 2.6, p < .05$ ). Het percentage verklaarde variantie is redelijk; 12,3%, waarvan 8,6% kan worden beschreven als een lineaire trend. In de posthoc-analyse blijken de vierjarigen zich te onderscheiden van de oudste drie leeftijdsgroepen.

De lineaire trend wordt enigszins verstoord door de achtjarigen, die weer frequenter eerste paardelen gaan produceren. Toch lijkt ook deze toename in eerste paardelen toe te schrijven te zijn aan de toename in leeftijd. De eerste paardelen van de kinderen functioneren namelijk steeds vaker als een verzoek om verduidelijking over een eerste paardeel van de interviewer.

In 5.1.4 wordt verder op de resultaten van de speech acts van eerste paardelen ingegaan.

Hier worden nu verder de leeftijdsveranderingen besproken voor wat betreft de variabele adjacency pairs.

In tabel 4.5 staan de gemiddelden van de tweede paardelen en episodische uitingen van het kind met de bijbehorende standaarddeviaties (sd). Deze gemiddelden zijn berekend op het totale aantal uitingen van het kind. In grote lijnen vertonen de gemiddelden de verwachte trends.

## De variabele Adjacency pairs

	n	Tweede paardelen kind		Episodische uitingen kind	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
Totaal	75	54,6	13,1	44,1	13,3
4 jaar	15	63,6	11,3	34,0	11,6
5 jaar	15	55,3	11,3	43,0	10,8
6 jaar	15	56,6	14,0	42,5	13,4
7 jaar	15	47,9	14,0	51,5	14,5
8 jaar	15	49,7	9,6	49,2	9,5

Tabel 4.5 De percentages tweede paardelen en episodische uitingen van het kind op het totale aantal uitingen van het kind per leeftijdsgroep.

Uit de variantie-analyse betreffende de episodische uitingen blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 4.8, p < .01$ ). De verschillen zijn substantieel ( $\eta^2 = 21,5\%$ ) en voor een belangrijk deel te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 17,5\%$ ). In de posthoc-analyse bleken de vierjarigen zich te onderscheiden van de vijf-, zeven- en achtjarigen. Verder bleken de zesjarigen zich te onderscheiden van de zevenjarigen.

Door deze lineaire toename in episodische uitingen nemen tweede paardelen met toenemende leeftijd af ( $F(4,70) = 4, p < .01$ ). Er zijn dan tenslotte minder eerste paardelen van de interviewer (zie tabel 4.4) nodig om vijftig vrije uitingen uit te lokken. Hier zijn de verschillen tussen de leeftijdsgroepen redelijk ( $\eta^2 = 18,4\%$ ) en voor 14,7% te beschouwen als een lineaire trend. In de posthoc-analyse bleken de vierjarigen zich te onderscheiden van de twee oudste leeftijdsgroepen.

Deze resultaten bevestigen hypothese A2a: de opeenvolging van de verschillende typen uitingen in een STAP-gesprek verandert naarmate de leeftijd van het kind vordert. Zoals al eerder is aangegeven, houdt een toename in episodische uitingen een afname in eerste en tweede paardelen in; de voorwaarde van vijftig vrije uitingen wordt sneller bereikt.

De algemene tendens van deze trend is dat kinderen zich met toenemende leeftijd beter aanpassen aan het genre van een onderzoeksgesprek. Deze aanpassing komt zowel tot uitdrukking door de afname van paardelen als het frequenter verlengen van de antwoorden.

Hypothese A2b stelt dat naarmate het kind ouder wordt het vaker zal reageren op een initiatief van de interviewer. Het niet-reageren op de interviewer kan zich manifesteren op twee manieren: een kind kan de beurt niet nemen of een kind kan de beurt wel nemen maar niet ingaan op het eerste paardeel (zie voorbeelden 4.g en 4.h). Om hypothese A2b te toetsen is het percentage ontbrekende tweede paardelen berekend ten opzichte van het aantal eerste paardelen van de interviewer. In tabel 4.6 staan de gemiddelden met de bijbehorende standaarddeviaties (sd). In grote lijnen vertonen de gemiddelden de verwachte trends.



Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

	n	Ontbrekende tweede paardelen	
		gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>3,9</u>	<u>3,5</u>
4 jaar	15	5,3	3,1
5 jaar	15	5,5	4,1
6 jaar	15	3,3	2,7
7 jaar	15	3,7	4,0
8 jaar	15	2,0	2,2

Tabel 4.6 *Het percentage ontbrekende tweede paardelen op het aantal eerste paardelen van de interviewer per leeftijdsgroep.*

Uit de variantie-analyse blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderling van elkaar verschillen ( $F(4,70) = 3, p < .05$ ). Het percentage verklaarde variantie is redelijk: 14,6% waarvan 12,2% te beschrijven is als een lineaire trend. In de posthoc-analyse bleken de twee jongste leeftijdsgroepen zich te manifesteren als een groep en zich te onderscheiden van de achtjarigen. Door deze resultaten wordt tevens hypothese A2b bevestigd: naarmate kinderen ouder worden geven zij steeds consequenter een reactie op een eerste paardeel.

Hypothese A2c voorspelde een toename in verbale ja/nee-antwoorden en een afname in minimale tweede paardelen. Om hypothese A2c te toetsen, is het percentage verbale ja/nee-antwoorden en het percentage minimale tweede paardelen van het kind berekend op het totaal aan ja/nee-antwoorden. In tabel 4.7 worden de gemiddelden met de bijbehorende standaarddeviaties (sd) weergegeven. In grote lijnen vertonen de gemiddelden de verwachte trends.

	n	Verbale ja/nee-antwoorden		Minimale tweede paardelen	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>66,8</u>	<u>28,1</u>	<u>10,3</u>	<u>8,9</u>
4 jaar	15	47,6	33,8	19,4	8,1
5 jaar	15	60,8	30,9	10,6	8,9
6 jaar	15	70,6	25,5	10,5	9,6
7 jaar	15	73,2	15,6	4,0	3,4
8 jaar	15	81,9	21,1	7,2	5,3

Tabel 4.7 *Het percentage verbale ja/nee-antwoorden en het percentage minimale tweede paardelen op het totale aantal ja/nee-antwoorden van het kind per leeftijdsgroep.*

Uit de variantie-analyse betreffende de **verbale** ja/nee-antwoorden blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderling van elkaar verschillen ( $F(4,70) = 3,8, p < .01$ ). De verschillen zijn redelijk ( $\eta^2 = 17,7\%$ ) en voor een belangrijk deel te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 16,9\%$ ). Opvallend is de grote spreiding (sd), vooral bij de jongste leeftijdsgroepen. Hieruit blijkt een sterke individuele voorkeur in het geven van óf verbale óf non-verbale ja/nee-antwoorden. In de posthoc-analyse blijken de vierjarigen zich te onderscheiden van de oudste drie leeftijdsgroepen. Ook onderscheiden de vijfjarigen zich van de achtjarigen.

Uit de variantie-analyse betreffende de minimale tweede paardelen blijken de leeftijdsgroepen ook onderling van elkaar te verschillen ( $F(4,70) = 9, p < .01$ ). De verschillen zijn substantieel

## De variabele Thema

( $\eta^2 = 33,9\%$ ) en kunnen voor een groot deel worden beschouwd als een lineaire trend ( $r^2 = 24,6\%$ ). De trend wordt enigszins verstoord door de zevenjarigen, die een beduidend lagere score hebben dan de achtjarigen. Dit kan te maken hebben met de impressie, dat de achtjarigen een voorbehoud hebben om bepaalde vragen te beantwoorden, zoals ook hierboven al werd opgemerkt. Uit de posthoc-analyse betreffende de minimale tweede paardelen blijkt de vierjarige groep zich te onderscheiden van de overige leeftijdsgroepen. Met deze resultaten wordt ook hypothese A2c bevestigd.

Resumerend: naarmate kinderen ouder worden hoeft de interviewer minder eerste paardelen te gebruiken. Ook het kind gebruikt minder eerste paardelen. Episodische uitingen nemen toe, waardoor tweede paardelen van het kind afnemen. Ook is er een afname gevonden in ontbrekende, non-verbale en minimale tweede paardelen.

### 4.5 De variabele Thema

De structurele samenhang op globaal niveau is geoperationaliseerd op basis van de notie thema. De term *topic* is binnen de linguïstiek verwarrend, omdat *topic* op twee niveaus onderscheiden wordt (zie 2.3.3). Met de term *thema* wordt hier gerefereerd aan de notie *topic* zoals in de Discourse Analyse gedefinieerd: de *topic*functie wordt niet zozeer toebedeeld aan een bepaalde zinsconstituent, maar aan een semantisch element in de *discourse*. Brown en Yule (1983) spreken over een *topic-entity*. Deze term refereert aan de persoon of notie of het object of idee dat wordt gethematiseerd.

#### 4.5.1 De operationalisatie van de variabele Thema

In een STAP-gesprek komen over het algemeen verschillende thema's aan bod. Het thema in conversatie wordt gestuurd door de sprekers en is systematisch georganiseerd (Ochs-Keenan & Schieffelin, 1976; Levinson, 1983). Een thema kan men introduceren, behouden, ontwikkelen, veranderen of afsluiten. Normaal gesproken is elke uiting in een conversatie thematisch verbonden met een voorgaande uiting. Het thema gaat over van het ene naar het andere onderwerp. Gewoonlijk gaat dat op vloeiende wijze, soms echter op een meer abrupte manier.

De codering van Thema zou in principe per propositie-eenheid moeten gebeuren. Echter, om de analyse-eenheid uniform te houden, is ook het thema niet per propositie maar per uiting beoordeeld. Elke uiting met propositionele inhoud (alle uitingen minus de ja/nee-antwoorden en de *feedback*beurten) is gecodeerd voor wat betreft de variabele Thema. Zowel de bijdragen van kind als interviewer zijn weer betrokken bij de analyse. Schema 4.3 geeft de operationalisatie weer. Omdat in het genre van een vraaggesprek in principe alleen de interviewer resumeert, is de categorie themaresumé bij het kind niet onderscheiden.

## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

<b>Thema</b>	
<i>Uitingen kind</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• themaintroductie</li> <li>• themacontinuatie</li> <li>• themalink</li> <li>• themahalt</li> </ul>	<i>Uitingen interviewer</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• themaintroductie</li> <li>• themacontinuatie</li> <li>• themalink</li> <li>• themaresumé</li> <li>• themahalt</li> </ul>

Schema 4.3 De operationalisatie van de variabele Thema

### • Themaintroductie

Een onderwerp van gesprek is **nieuw** wanneer er nog niet eerder aan gerefereerd is in het gesprek en **gegeven** wanneer dat wel het geval is. Een themaintroductie is een nieuw onderwerp van gesprek. Elke volledige wisseling van gespreksonderwerp, dus wanneer zowel de constituent in topicfunctie als die in focusfunctie (zie 2.3.3) nieuwe informatie bevat, is een themaintroductie. Een nieuw thema kan op verschillende manieren worden geïntroduceerd. De interviewer kan door middel van een ja/nee-vraag bevragen of een thema bespreekbaar is; kan of wil een geïnterviewde informatie over het thema geven? Indien een kind bijvoorbeeld geen huisdieren heeft, kan het daar ook geen informatie over verstrekken. In voorbeeld 4.m wordt de bespreekbaarheid van een nieuw thema bevestigd.

*Voorbeeld 4.m: het bevragen van de bespreekbaarheid van het thema huisdieren (leeftijd kind 5;2):*

- \*INT: dus je vond het wel een leuk verhaal?
- \*Danilla: ja.
- \*INT: → hebben jullie ook dieren thuis?

Indien de bespreekbaarheid van een thema duidelijk is uit de voorgaande uitwisseling of de context, kan de interviewer dit thema aansnijden door middel van een bewering of een vraagwoordvraag. De interviewer kan aannemen dat het kind zo bekend is met een thema, zoals "je ouders", dat het niet geïntroduceerd hoeft te worden als een onbekend thema. Dit soort thema's worden *recognitionals* genoemd en over het algemeen geïntroduceerd door middel van een eigenaam of een definiete NP. De interviewer kan ook aannemen dat het thema voor het kind totaal nieuw (*brandnew*) is (Brown & Yule, 1983; Mazeland 1992). De introductie van een *brandnew* thema gebeurt vaak door het plaatsen van een indefiniete NP in *focus*positie: aan het eind van de zin (zie voorbeeld 4.n) en de introductie van een *recognitional* door het plaatsen van een definiete NP in *topic*positie: aan het begin van de zin (zie voorbeeld 4.o).

*Voorbeeld 4.n: de introductie van een geheel nieuw thema (fictief):*

- \*INT: heb je weleens een kikker gezien?
- \*CHI: → nee, maar wel **een salamander**.

*Voorbeeld 4.o: de introductie van een herkenbaar thema (leeftijd kind 4;6):*

- \*Diewke: weet je, **me moeder** die was naar Tsjechië geweest.

Indien het geïntroduceerde thema niet bespreekbaar is, doordat het kind ontkennend reageert op een introductie, moet er een ander thema worden aangesneden. Het kind kan ook een thema introduceren, maar vaak worden dan echter de regels van dit genre van taalgebruik overschreden.

## De variabele Thema

In voorbeeld 4.p introduceert Raymond een nieuw thema op een abrupte wijze. Het thema 'buiten spelen' is niet eerder aan de orde geweest.

*Voorbeeld 4.p: het introduceren van een "brandnew" thema (leeftijd 6;1):*

- \*Raymond: en me vader en moeder hebben een hele mooie kamer.  
\*INT: oh ja?  
\*Raymond: → en me oma zegt altijd tegen mij "+" wil je buiten spelen?

### • *Themacontinuatie*

Zodra een thema geïntroduceerd is, kan het worden beschouwd als gegeven. Een themacontinuatie komt voor, wanneer er over een gegeven thema nieuwe informatie wordt uitgewisseld. Ondanks dat elke volgende vraag betrekking heeft op nieuwe informatie, blijft de informatie tegelijkertijd gerelateerd aan het onderwerp van gesprek dat aan het begin van de reeks van vraag-antwoordsequenties geïntroduceerd werd. Er wordt alleen steeds verder in detail getreden ten aanzien van een bepaald aspect van het thema (Mazeland 1992), zoals in voorbeeld 4.q.

*Voorbeeld 4.q: een themacontinuatie (leeftijd 7;2):*

- \*INT: woon je hier vlakbij.  
\*Eddy: ja.  
\*Eddy: → om de hoek.

Het thema kan op diverse wijzen worden gecontinueerd, zoals hiërarchisch (steeds gedetailleerder), opeenvolgend, beschrijvend of opsommend. Een themacontinuatie heeft altijd twee verbanden met de voorgaande tekst: (i) het topic in de uiting was het focus in de direct voorgaande uiting, (ii) het focus in de uiting heeft een verband met het besproken thema. In voorbeeld 4.r is dit duidelijk te zien.

*Voorbeeld 4.r: een themacontinuatie (leeftijd kind 4;6):*

- \*INT: zo een grote kikker gevangen?  
\*Tim: 0.  
%gpx: knikt  
\*INT: → en wat hebben jullie **daarmee** gedaan?

Het 'gegeven' zijn van het thema wordt onderstreept door het gebruik van voornaamwoordelijke vormen. Door het stellen van vraagwoordvragen kan de kennis over het thema worden verdiept. Ook kan het kind meer de vrije hand worden gegeven in het kiezen van een aspect van waaruit het thema wordt belicht, bijvoorbeeld door middel van een verzoek als: "*vertel maar*".

### • *Themalink*

Een *themalink* kan worden gebruikt om op vloeiende wijze een nieuw thema aan de orde te brengen. Een *themalink* lijkt op een continuatie, omdat de spreker een aspect van de voorgaande uiting incorporeert in de nieuwe uiting, maar het thema verschuift naar een nieuwe invalshoek. Het op deze manier van thema wisselen kan een conversationele strategie zijn en wordt ook wel *topic shading* genoemd (Brinton & Fujiki, 1984). In tegenstelling tot een continuatie heeft een *themalink* slechts één verband met de voorgaande tekst:

- Het thematische verband wordt wel gemaakt met de direct voorgaande uiting doordat het topic in de betreffende uiting gelijk is aan het focus in de voorgaande uiting, doch het focus in de betreffende uiting heeft geen verband met het besproken thema, zoals in voorbeeld 4.s.

## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

*Voorbeeld 4.s: een themalink (leeftijd kind 6;1):*

\*INT: heb je weleens een kikker gezien?

\*Sanne: nee.

\*Sanne: maar weleens een gehoord.

\*INT: waar was dat?

\*Sanne: dat weet ik niet.

\*Sanne: → maar toen was ik wel **met mijn papa met mooi weer ergens aan het fietsen.**

- Het thematische verband wordt wel gemaakt met het thematisch kader, maar het topic in de uiting is niet gelijk aan het focus in de voorgaande uiting.
- Er wordt een verband gelegd tussen het huidige en een voorgaand thema in een nieuwe vraagstelling, zie voorbeeld 4.t.

*Voorbeeld 4.t: een themalink (leeftijd kind 8;1):*

\*Ramona: ik speel soms wel eens met mijn zusje.

\*Ramona: en soms gaan we een band kijken of zo.

\*INT: → oh ja, en eh heb je nog meer zusjes of broertjes?

### • *Themaresumé:*

Het kan in een vraaggesprek voorkomen dat een al eerder besproken thema weer verlevendigd wordt. Dik (1989) noemt een entiteit die eerder ter sprake is geweest en weer aan de orde komt een *resumed topic*. Het topic van de uiting is gegeven maar niet genoemd in de direct voorgaande uiting. Het topic grijpt terug naar of is een (partiële) herhaling van een eerder in de conversatie gestelde vraag. De interviewer gebruikt wel een themaresumé wanneer het kind met een antwoord op een ander thema overgaat, waardoor er over het eerder geïntroduceerde thema nog geen/niet genoeg informatie is uitgewisseld of wanneer ze denkt nog meer informatie over een thema te kunnen verkrijgen, zoals in voorbeeld 4.u, waar de vakantie al eerder aan de orde is geweest.

*Voorbeeld 4.u: Een themaresumé:*

\*INT: en wat heb je nog meer gedaan in je vakantie?

De categorie themaresumé is niet onderscheiden bij het kind (zie schema 4.3), omdat kinderen in een conversatie in de vorm van een STAP-gesprek niet in de positie zijn om te resumeren.

### • *Themahalt*

Wanneer het aan de orde zijnde thema wel aangehouden wordt met de uiting, maar er geen nieuwe informatie wordt uitgewisseld, spreken we van een *themahalt*. Niet altijd wordt in onderzoeken onderscheid gemaakt tussen het behouden van het thema door middel van nieuwe of door middel van oude informatie (Keenan & Schieffelin, 1976). Brinton & Fujiki (1984) noemen uitingen waarbij het thema wel of niet continueert *topic-maintenance*. In dit onderzoek zijn *topic-maintenances* gesplitst in uitingen die wel nieuwe informatie geven en uitingen die de bekende informatie repareren, bevragen, verbeteren of herhalen maar geen nieuwe informatie geven. De bevraagde of gegeven informatie is *retrospectief*, zoals een verzoek om verduidelijking (zie voorbeeld 4.v) of het herhalen van al bekende informatie. Ook "*weet niet*" antwoorden vallen binnen de categorie *themahalt*.

*Voorbeeld 4.v: een themahalt (leeftijd kind 6;1):*

\*Sanne: en dan wil ze het toch niet.

## De variabele Thema

- \*INT: → wil ze geen kusje?  
\*Sanne: nee.

### 4.5.2 Hypotheses betreffende de variabele Thema

Op basis van de literatuur besproken in 2.3.3 en naar aanleiding van de vragen gesteld in 3.7.2 zijn de volgende hypothesen opgesteld ten aanzien van de variabele Thema.

A3a. Naarmate kinderen ouder worden, verloopt de ontwikkeling van het thema in de conversatie soepeler. Dit uit zich in:

- (i) een afname van het percentage themaintroducties bij zowel kind als interviewer en van het percentage themaresumé's bij de interviewer;
- (ii) een toename van het percentage themalinks bij zowel kind als interviewer.

A3b. Naarmate kinderen ouder worden, wordt er per thema meer informatie door het kind verstrekt. Dit uit zich in:

- (i) een toename van het percentage themacontinuïtates bij zowel kind als interviewer;
- (ii) een afname van het percentage themahalts bij zowel kind als interviewer.

### 4.5.3 Resultaten van de analyse van Thema

De analyse van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor wat betreft de variabele Thema leverde de waarde .88 op (zie ook bijlage 4).

Hypothese A3a stelt dat de ontwikkeling van het thema in conversatie met toenemende leeftijd soepeler gaat verlopen. Om dit te toetsen zijn de percentages berekend van de onderscheiden themacategorieën op het totale aantal themacoderingen voor de interviewer en het kind. Tabel 4.8 laat de percentages met de bijbehorende standaarddeviaties (sd) zien van de categorieën themaintroductie en themaresumé. De gemiddelden vertonen niet geheel de verwachte trends.

Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

	n	Introductie interviewer		Introductie kind		Resumé interviewer	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>7,0</u>	<u>3,3</u>	<u>1,6</u>	<u>3,0</u>	<u>6,1</u>	<u>4,0</u>
4 jaar	15	5,4	2,0	4,1	5,5	7,6	4,0
5 jaar	15	6,2	2,7	1,8	1,5	5,4	3,7
6 jaar	15	6,7	3,9	1,4	1,5	5,2	4,7
7 jaar	15	8,1	3,6	0,9	1,3	7,3	4,3
8 jaar	15	8,3	3,7	0	0	4,9	3,0

Tabel 4.8 De percentages themaintroductie van interviewer en kind op het totale aantal themacoderingen per spreker en het percentage themaresumé's van de interviewer op het totale aantal themacoderingen van de interviewer per leeftijdsgroep.

Uit de variantie-analyse betreffende de themaintroducties van de interviewer blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderling niet aantoonbaar van elkaar verschillen ( $F(4,70) = 2.2$ ,  $p > .05$ ). Met toenemende leeftijd van het kind gaat de interviewer, tegen de verwachting, niet vaker een nieuw thema introduceren.

Er is wel een leeftijdseffect waarneembaar voor wat betreft de themaintroducties van het kind ( $F(4,70) = 4.8$ ,  $p < .01$ ). De verschillen zijn hier substantieel ( $\eta^2 = 21,5\%$ ) en zijn voor een belangrijk deel te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 19,2\%$ ). In de posthoc-analyse blijken de vierjarigen zich te onderscheiden van de overige leeftijdsgroepen. Hieruit blijkt conform de verwachting dat met toenemende leeftijd van het kind in dit genre van taalgebruik het introduceren van gespreksthema's niet toeneemt maar afneemt. Deze uitkomst zal zijn weerslag tonen op het gebruik van themacontinuaties.

De variantie in het gebruik van themaresumé's door de interviewer laat geen ontwikkelingslijn zien. Dit is ook het geval met het gebruik van themalinks, zowel bij de interviewer ( $F(4,70) = 1$ ,  $p > .05$ ) als het kind ( $F(4,70) = 1.9$ ,  $p > .05$ ) (zie tabel 4.9).

De uitkomst van themalinks voor wat betreft de kinderen is conform de onderzoeksresultaten van Brinton en Fujiki (1984). Zij maken wel melding van een toename met leeftijd, doch deze is pas significant na het negende levensjaar (zie 2.3.3).

	n	Themalink interviewer		Themalink kind	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>12,9</u>	<u>5,4</u>	<u>10,1</u>	<u>5,2</u>
4 jaar	15	12,1	5,0	11,8	5,6
5 jaar	15	12,3	3,8	11,1	4,7
6 jaar	15	14,6	6,3	9,1	4,3
7 jaar	15	11,5	6,1	11,1	5,9
8 jaar	15	14,2	5,2	7,5	4,7

Tabel 4.9 De percentages themalink van interviewer en kind op het totale aantal themacoderingen per spreker per leeftijdsgroep.

Met deze resultaten wordt hypothese A3a niet bevestigd. De afname van themaintroducties door het kind bevestigt echter, conform aan de resultaten voor wat betreft Adjacency pairs (zie 4.4), dat naarmate het kind ouder wordt de conversatie steeds meer op een gestructureerd vraaggesprek gaat lijken, waarin de interviewer de thema's van gesprek bepaalt.

## Besluit

Hypothese A3b stelt dat er met toenemende leeftijd meer informatie over thema's wordt uitgewisseld, doordat themacontinuïtates toenemen en themahalts afnemen. Tabel 4.10 geeft de gemiddelden met de bijbehorende standaarddeviaties (sd) weer van de categorieën themacontinuïtate en themahalt. In dit geval vertonen de gemiddelden in grote lijnen wel de verwachte trends.

		Themacontinuïtate				Themahalt			
n		Interviewer gemiddeld	sd	Kind gemiddeld	sd	Interviewer gemiddeld	sd	Kind gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>54,5</u>	<u>8,2</u>	<u>81,0</u>	<u>8,4</u>	<u>19,6</u>	<u>8,3</u>	<u>7,2</u>	<u>4,7</u>
4 jaar	15	49,0	9,5	72,3	11,6	25,9	6,7	11,8	5,7
5 jaar	15	52,1	5,9	80,2	6,5	24,0	6,6	6,8	4,0
6 jaar	15	57,0	7,9	83,0	5,6	16,5	7,8	6,5	4,2
7 jaar	15	56,5	8,3	83,2	5,4	16,6	8,0	4,9	2,4
8 jaar	15	57,7	6,0	86,5	4,1	14,9	6,3	6,0	3,8

Tabel 4.10 De percentages themacontinuïtate en themahalt voor interviewer en kind op het totale aantal themacoderingen per leeftijdsgroep.

Uit de variantie-analyse betreffende de themacontinuïtates blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen, zowel ten aanzien van het kind als de interviewer. Themacontinuïtates nemen toe naarmate kinderen ouder worden. Voor wat betreft de interviewer ( $F(4,70) = 3.7, p < .01$ ) is het percentage verklaarde variantie redelijk: ( $\eta^2 = 17,4\%$ ), waarvan 14,5% kan worden beschouwd als een lineaire trend. In de posthoc-analyse bleken de vierjarigen zich als groep te onderscheiden van de drie oudste leeftijdsgroepen, terwijl de vijfjarigen zich onderscheiden van de achtjarigen.

De variantie-analyse betreffende themacontinuïtate van het kind ( $F(4,70) = 8.5, p < .01$ ) geeft substantiële verschillen aan ( $\eta^2 = 32,7\%$ ). Hiervan is 28% te beschrijven als een lineaire trend. In de posthoc-analyse bleken de vierjarigen zich als groep te onderscheiden van de overige leeftijdsgroepen en de vijfjarigen onderscheiden zich ook weer van de oudste leeftijdsgroep.

Daarnaast blijken ook voor wat betreft de categorie themahalts de vijf leeftijdsgroepen van elkaar te verschillen; themahalts nemen af naarmate kinderen ouder worden. De uitkomst van de F-toets betreffende de interviewer is ( $F(4,70) = 7.4, p < .01$ ). Ook hier zijn de verschillen substantieel ( $\eta^2 = 29,6\%$ ) en voor een belangrijk deel te beschrijven als een lineaire trend ( $r^2 = 25,6\%$ ). Uit de posthoc-analyse komt naar voren dat de vier- en vijfjarigen zich als groep onderscheiden van de drie oudste leeftijdsgroepen.

De uitkomst van de F-toets betreffende het kind is ( $F(4,70) = 6.2, p < .01$ ). Ook hier zijn de verschillen substantieel ( $\eta^2 = 26,2\%$ ). Hiervan is 16,8% te beschrijven als een lineaire trend.

De posthoc-analyse wees in dit geval uit dat de vierjarigen zich onderscheiden van de overige leeftijdsgroepen.

Deze resultaten bevestigen hypothese A3b. Per thema wordt er meer nieuwe informatie uitgewisseld, wat blijkt uit de toename van themacontinuïtates. Uit de afname van de themahalts blijkt, dat er per thema minder reparaties en herhalingen nodig zijn, die geen nieuwe informatie verstrekken. De interviewer vraagt meer nieuwe informatie en het kind verstrekt meer nieuwe informatie. Deze resultaten zijn conform de resultaten van Engelstalige onderzoeken, waaronder Ninio en Snow (1996), die tot de conclusie komen dat de vaardigheid om een thema te

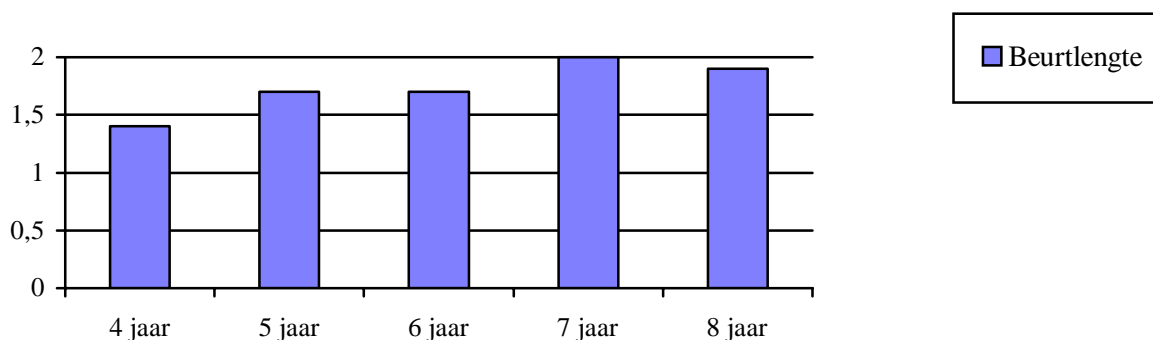


continueren door het inbrengen van nieuwe informatie een belangrijke pragmatische ontwikkeling is.

Resumerend blijkt voor de variabele Thema dat introducties van de interviewer niet aantoonbaar afnemen, maar van het kind wel en dat *themalinks* zowel bij kind als bij interviewer niet toenemen. Dit laatste is tegen de verwachting. Themacontinuaties nemen bij beide gesprekspartners toe en daartegenover nemen *themahalts* af.

#### 4.6 Besluit

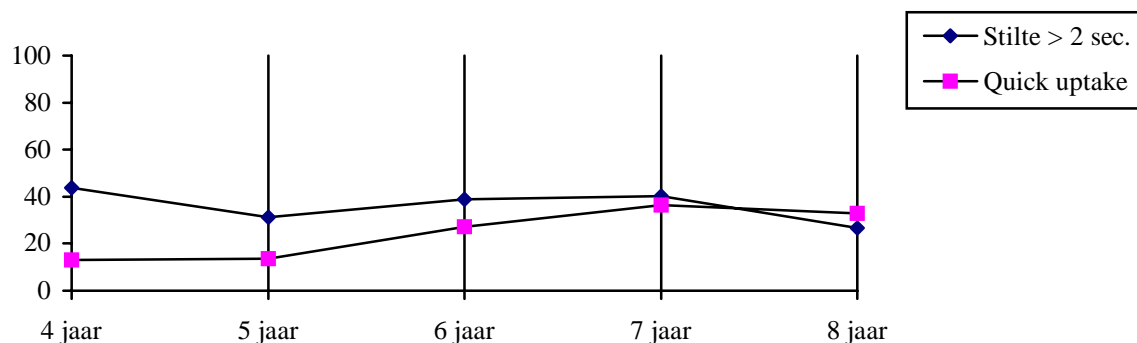
In dit hoofdstuk zijn de operationalisatie en de resultaten ter sprake gekomen van de variabelen betreffende de structurele samenhang van de conversatie. De ontwikkeling van de variabelen Beurt/beurtwisseling, Adjacency pairs en Thema werd besproken. De belangrijkste ontwikkelingen voor wat betreft het kind zijn gevisualiseerd in de figuren 4.1 tot en met 4.5.



*Figuur 4.1 Gemiddelde beurtlengte in uitingen per leeftijdsgroep (volgens tabel 4.1).*

In figuur 4.1 is te zien dat de gemiddelde beurtlengte groeit met toenemende leeftijd. De beurten worden langer en daarmee gaat het aantal beurten dat nodig is om vijftig vrije uitingen van het kind te verzamelen naar beneden.

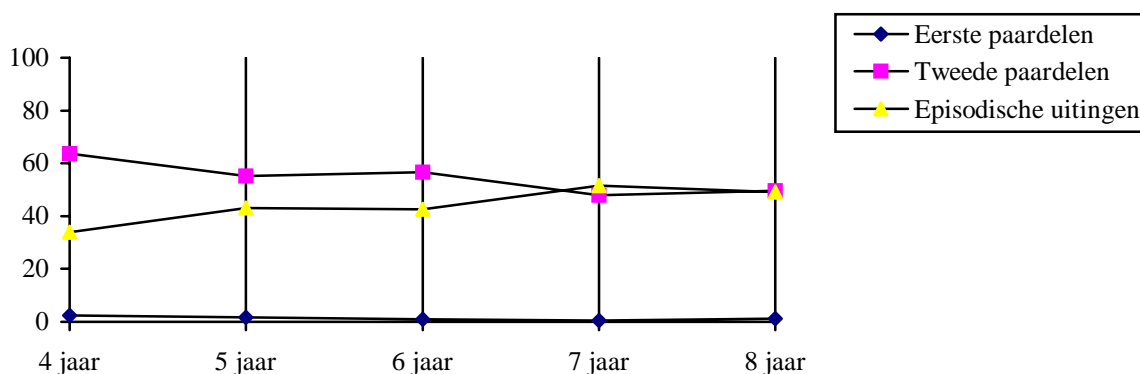
Het aantal niet-soepele beurtwisselingen bleef, tegen de verwachting in, gelijk. De aard van de niet-soepele beurtwisselingen veranderde echter wel met toenemende leeftijd (zie figuur 4.2).



*Figuur 4.2 Het percentages beurtwisselingstiltes > 2 seconden en het percentage quick uptake (volgens tabel 4.3).*

Binnen de niet-soepele beurtwisselingen nam het percentage beurtwisselingen met een pauze van langer dan 2 seconden met toenemende leeftijd van het kind iets af. De beurtwisselingen met overlap werden met toenemende leeftijd vaker veroorzaakt door een quick uptake en minder vaak door interruptie of initiële overlap.

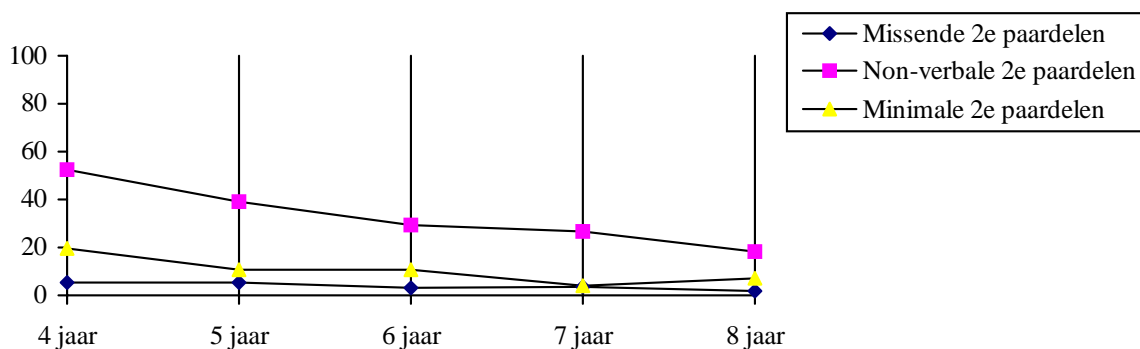
De belangrijkste ontwikkelingen voor wat betreft de adjacency pairs zijn te zien in figuur 4.3.



*Figuur 4.3 De percentages eerste en tweede paardelen en episodische uitingen van het kind per leeftijdsgroep (volgens tabel 4.4 en 4.5).*

Het kind uit naarmate het ouder wordt steeds minder vaak een eerste paardeel. Er is een toename in het gebruik van episodische uitingen. Dit heeft weer een afname van tweede paardelen van het kind tot gevolg.

Ook de interviewer uit minder frequent een eerste paardeel naarmate de leeftijd van het kind toeneemt.



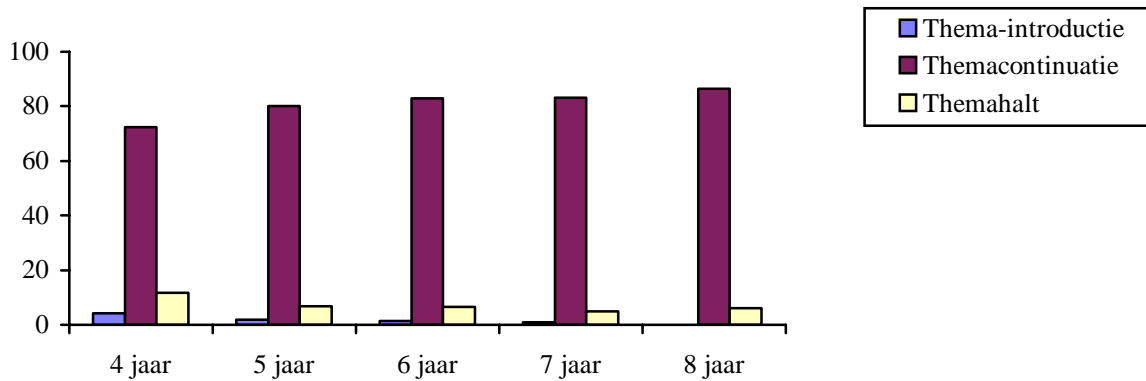
*Figuur 4.4 De percentages ontbrekende tweede paardelen (volgens tabel 4.6), non-verbale en minimale tweede paardelen (volgens tabel 4.7).*

In figuur 4.4 is te zien dat kinderen met toenemende leeftijd consequenter, uitgebreider en vaker verbaal op een eerste paardeel reageren. Er werd een afname gevonden van ontbrekende, non-

## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

verbale en minimale tweede paarden. De ontwikkeling verloopt geleidelijk vanaf de jongste leeftijdsgroep.

Tenslotte de ontwikkeling in het thema van gesprek (figuur 4.5).



*Figuur 4.5 De percentages themaintroductie, themacontinuatie en themahalt van het kind (volgens de tabellen 4.8 en 4.9).*

Met toenemende leeftijd neemt het gebruik van themaintroducties en themahalts door de kinderen af. Daarentegen neemt het gebruik van themacontinuaties juist toe. Ook de interviewer gebruikt naarmate het kind ouder wordt minder vaak een themahalt en vaker een themacontinuatie. Dit resultaat duidt op een vergrote nieuwswaarde in het STAP-gesprek met een gevorderde leeftijd van het kind. De ontwikkeling vindt vooral plaats tussen de vierde en zesde verjaardag van de kinderen.

In het volgende hoofdstuk zullen de analyse en resultaten van de functionele en inhoudelijke samenhang van de conversatie worden besproken.

## 5 Analyse en resultaten: de functie en de inhoud van de conversatie

### 5.1 Inleiding

In hoofdstuk 5 worden de operationalisatie en resultaten besproken van de communicatieve functie en de pragmatische inhoud van de conversatie. Uit eerder (meestal Engelstalig) onderzoek naar de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden, besproken in 2.4 blijkt dat kinderen steeds vaker en gevarieerder indirecte verzoeken kunnen doen. Verder leren kinderen tussen het derde en het vierde jaar om uitleg te geven op een waaromvraag in een voor hun bekende context. Het stellen van een verduidelijkingsvraag is voor kinderen lang moeilijk. Uit experimentele studies blijkt dat in ambigue situaties ook kinderen in de latere basisschoolperiode lang niet altijd om verduidelijking vragen.

Het totale gebruik van cohesieve relaties stijgt met toenemende leeftijd. Vier- en vijfjarige kinderen introduceren en verwijzen nog op een deictische manier. Het refereren wordt met het toenemen van de leeftijd adequater. Om en nabij de zesjarige leeftijd beginnen kinderen anaforsch te refereren, maar nog op een rigide wijze. Pas na hun achtste jaar worden kinderen vrijer in het anaforsch refereren. Ook houden jongere kinderen zich niet altijd aan het coöperativiteitsprincipe. De informatie die ze geven is soms niet gerelateerd aan het thema van gesprek. Verder zijn de antwoorden die kinderen geven niet altijd relevant en informatief. Gedurende de basisschoolperiode leren kinderen de kennis van de luisteraar beter in te schatten. Met de toename in leeftijd produceren ze daardoor adequatere en informatievere antwoorden dan jongere kinderen.

### 5.2 De functionele samenhang

Zoals vermeld in schema 2.1 zijn onder de pragmatische hoofdcomponent functionele samenhang voor wat betreft de conversatie de variabelen Speech act en Vorm van de Speech act onderscheiden. Het was nodig om de Vorm van de Speech act te analyseren, om inzicht te krijgen in het uiten van indirecte verzoeken. De indeling van dit hoofdstuk gebeurt in grote lijnen op basis van schema 2.1. Omdat de variabele Vorm van de Speech act van minder belang is voor een beschrijving van pragmatische ontwikkeling, wordt deze na de variabele Speech act besproken. Vervolgens komt de informativiteit van de tweede paarden van het kind aan de orde.

### 5.3 De variabele Speech act

De variabele Speech act is gecodeerd in het verlengde van de variabele Adjacency pairs. Zoals al besproken in 4.4 komen in een STAP-gesprek niet alle typen *adjacency pairs* voor. Groetwedergroet en belofte-respons bijvoorbeeld zijn niet gebruikelijk in dit type gesprek. De variatie

in *speech acts* is in dit genre van taalgebruik dus beperkt. Alle eerste paardelen van de interviewer in het STAP-gesprek worden beschouwd als een verzoek aan het kind om taaluitingen te produceren (zie 2.4). Eerste paardelen zijn verder gesubcategoriseerd als: (i) Verzoek Informatie; (ii) Verzoek Clarificatie; (iii) Verzoek Acknowledgement; (iv) Verzoek Actie/aandacht; (v) Assertie.

Strikte reacties van het kind op eerste paardelen, zoals ja/nee-antwoorden zijn gesubcategoriseerd als: (i) Antwoord; (ii) Clarificatie; (iii) Acknowledgement; (iv) Respons. Tweede paardelen die niet strikt ingaan op de eerste paardelen zijn: (i) Assertie; (ii) Narratie; (iii) Reparatie. Episodische uitingen zijn tevens getypeerd als Assertie, Narratie of Reparatie.

De classificatie van uitingen in *speech acts* is afhankelijk van vier factoren: (i) de rol van de spreker (interviewer of kind, zie 3.3), (ii) de *contingency* (eerste of tweede paardeel of episodische uiting), (iii) de inhoud van de uiting en (iv) de vorm van de *speech act*. De classificatie wordt hieronder besproken en verduidelijkt met voorbeelden. In schema 5.1 is de classificatie schematisch weergegeven.

### 5.3.1 De operationalisatie van de variabele *Speech act*

#### • *Speech acts van eerste paardelen*

De eerste paardelen in een STAP-gesprek worden over het algemeen door de interviewer geuit, doch soms produceert het kind ook een eerste paardeel. Wanneer een eerste paardeel om nieuwe informatie vraagt die nog niet bekend is uit tekst of context, is de *speech act* een Verzoek Informatie. Het verzoek is prospectief georiënteerd: het refereert aan nieuwe en niet aan al genoemde informatie (zie voorbeeld 5.a).

*Voorbeeld 5.a: een Verzoek Informatie (leeftijd kind 8;1):*

\*INT: → en speel je ook nog weleens met poppen?  
\*Ria: ja.  
\*Ria: heel vaak.

Met een Verzoek Informatie kan een thema worden gecontinueerd, maar tevens kan er een nieuw thema worden geïntroduceerd of een subthema (*themalink*, zie 4.5) worden aangesneden.

Indien de spreker met zijn uiting de direct voorgaande uiting wil verifiëren of om verduidelijking van de voorgaande *discourse* vraagt, is de *speech act* een Verzoek Clarificatie. Er kan expliciet om verduidelijking worden gevraagd door middel van een vraagwoordvraag. Impliciet kan een uiting worden geverifieerd door middel van een (partiële) herhaling van de voorgaande uiting (zie voorbeeld 5.b).

*Voorbeeld 5.b: een Verzoek Clarificatie (leeftijd kind 6:0):*

\*INT: waar?  
\*Anika: in de sloot.  
\*INT: → in de sloot?

Een Verzoek Clarificatie is retrospectief georiënteerd: het gaat inhoudelijk in op (een aspect van) de informatie die in een vorige beurt geleverd werd (Mazeland, 1992). Door het gebruik van een verduidelijkingsvraag kan er een insertiesequentie ontstaan. Deze insertiesequentie kan op zich weer een *adjacency pair* vormen dat tussen het oorspronkelijke eerste en tweede paardeel in

## De variabele Speech act

staat. In geval van een standaard insertiesequentie komen er eerst twee vragen achter elkaar en dan twee antwoorden. De opeenvolging van vraag en antwoord wordt onderbroken. In voorbeeld 5.c is een insertiesequentie te zien.

*Voorbeeld 5.c: een Verzoek Clarificatie in een insertiesequentie (leeftijd kind 4;4):*

\*INT:                    wat voor hond?  
\*Stefan: →               #2 eh wat betekent een "+" wat een hond?  
\*INT:    →                wat voor een soort hond hebben jullie?  
\*Stefan:                een zorrohond.

Het vragen om verduidelijking wordt beschouwd als taalvaardig (zie 2.4 en 4.4). Stefan toont zich als vierjarige in voorbeeld 5.c als pragmatisch zeer vaardig.

Een eerste paardeel in de vorm van een bewering die een constatering doet of een samenvatting geeft van het thema van het gesprek, is een Assertie. Voorbeeld 5.d laat twee Asserties zien.

*Voorbeeld 5.d: twee Asserties (leeftijd kind 4;6):*

\*Chantal:       →        maar als ik zes wordt, krijg ik zes erop.  
\*INT:            →        ja, maar je wordt eerst nog vijf.

Asserties kunnen eindigen met *response solicitations*. Dit zijn vraagwoorden (*tags*) aan het eind van de uiting zoals "hè?".

Een eerste paardeel dat het direct voorgaande antwoord verifieert door middel van een "ja" of "nee" met een vragende intonatiecontour, heeft de *speech act*-code Verzoek Acknowledgement gekregen (zie voorbeeld 5.e). Een Verzoek Acknowledgement is tevens een conversationele strategie om het gesprek te continueren. Naast verificatie vraagt een Verzoek Acknowledgement om antwoorduitbreiding. Ook dit type verzoek heeft een retrospectief karakter.

*Voorbeeld 5.e: een Verzoek Acknowledgement (leeftijd kind 4;6):*

\*Chantal:                in mijn kamer doen we dat.  
\*INT: →                 ja?  
\*Chantal:                ja.

In een STAP-gesprek komen Verzoeken Acknowledgement regelmatig voor, vooral wanneer het kind steeds minimale en/of non-verbale antwoorden geeft. Mazeland (1992) beschrijft dit soort sequenties als behorende bij een zogenaamd postantwoordtraject, wat typerend blijkt te zijn voor onderzoeksvraaggesprekken:

Het sowieso structureel gegeven probleem van de compleetheid van een antwoord lijkt in (half)open interviews situationeel versterkt te worden door de interviewer-voorkeur voor antwoorduitbreiding. (Mazeland: 1992: 232)

Tenslotte kan de interviewer een Verzoek Actie/aandacht uiten. Verzoeken die dienen om het gedrag van het kind te sturen, zijn als Verzoek Actie/aandacht gecodeerd.

### • *Speech acts van tweede paardelen en episodische uitingen*

Indien een tweede paardeel ingaat op een Verzoek Informatie, dan is de *speech act* als Antwoord gecodeerd, maar is het tweede paardeel een reactie op een Verzoek Clarificatie, dan is de *speech act*-code Clarificatie. Antwoorden en Clarificaties kunnen in twee vormen voorkomen: (i) als

## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

ja/neereactie op een eerste paardeel gesteld in een gesloten vraag (zie voorbeeld 5.f); (ii) als langere reactie op een eerste paardeel gesteld in een open vraag (zie voorbeeld 5.g).

*Voorbeeld 5.f: een Verzoek Informatie, gesteld als gesloten vraag, waarop een Antwoord volgt (leeftijd kind 8;1):*

\*INT: en speel je ook nog weleens met poppen?  
\*Ria: → ja.

*Voorbeeld 5.g: een Verzoek Clarificatie, gesteld als open vraag, waarop een Clarificatie volgt (leeftijd kind 4;6):*

\*INT: en wie is Aisha?  
\*Chantal: → dat is mijn buurmeisje.

Een tweede paardeel als reactie op een Verzoek Acknowledgement is gecodeerd als Acknowledgement en een reactie op een Assertie is als een Respons gekarakteriseerd (zie voorbeelden 5.h en 5.i). Acknowledgements en Responsen kunnen alleen verschijnen in de vorm van een ja/neereactie.

*Voorbeeld 5.h: een Acknowledgement (leeftijd kind 8;1):*

\*INT: nee?  
\*Ingeborg: → nee.

*Voorbeeld 5.i: een Respons (leeftijd kind 4;6):*

\*INT: hè, dan wil ik ook wel lekker in een badje liggen.  
\*Chantal: → ja.

Drie verschillende *speech act*-typeringen zijn zowel van toepassing op tweede paardelen als op episodische uitingen, namelijk: (i) de Narratie: deze heeft een verhalend karakter; (ii) de Assertie: deze heeft een bewarend karakter; (iii) de Reparatie: deze heeft een corrigerend karakter. Dit type uiting onderscheidt zich van de *speech acts* die hierboven zijn beschreven, omdat ze geen strikte reacties zijn op eerste paardelen maar er wel inhoudelijk op in gaan. In een vraagesprek kunnen korte vertellingen voorkomen van gebeurtenissen, situaties of toestanden. Behoort een tweede paardeel of episodische uiting tot een reeks van uitingen die verwijst naar een gebeurtenis in termen van een actie of een proces (Dik, 1989) en de uitingen zijn cohesief met elkaar verbonden, dan is de *speech act* van die uiting een Narratie (zie voor een voorbeeld 5.j). De *speech act*-code Narratie geeft aan dat het kind over een gebeurtenis buiten het hier-en-nu vertelt.

*Voorbeeld 5.j: een sequentie van uitingen met als speech act Narratie (leeftijd kind 4;6):*

\*Tim: toen was de kikker helemaal weer teruggesprongd.  
\*Tim: en toen was ie helemaal weer in het andere.  
\*Tim: en toen zaggen wij dat niet.  
\*Tim: en dat is heel raar.

Een tweede paardeel of episodische uiting die verwijst naar een situatie in termen van een positie of een stand van zaken (Dik, 1989), heeft de *speech act*-code Assertie toebedeeld gekregen. Een Assertie kan een opsomming, beschrijving of uitleg van situaties geven, zoals voorbeeld 5.k laat zien. Ook 'weet niet' antwoorden kregen deze *speech act*-codering toebedeeld; dit zijn tenslotte ook beweringen.

## De variabele Speech act

*Voorbeeld 5.k: een sequentie van uitingen met als speech act Assertie (leeftijd kind 6;1):*

- \*INT: hebben jullie ook huisdieren?  
\*Raymond: ja.  
\*Raymond: → een eh konijn en twee poezen.  
\*Raymond: → en de poezen heten Dinkel en Tijger.

Lost een tweede paardeel of een episodische uiting een misverstand op of corrigeert het de inhoud of vorm van de voorgaande uiting, dan is de *speech act* een Reparatie. (zie voorbeeld 5.L).

*Voorbeeld 5.L: een uiting met als speech act Reparatie (leeftijd kind 6;2):*

- \*INT: en die hebben jullie weggedaan <om> [>] +...  
\*Martijn: <nee> [<].  
\*Martijn: → die is zelf weggegaan.

Er zijn drie categorieën onderscheiden voor de Speech acts van episodische uitingen van de interviewer. Een inleidende vraag van de interviewer direct voor een eerste paardeel is een Preverzoek (zie voorbeeld 5.m). Een inleidende bewering voor een eerste paardeel is een Assertie. Het geven van een inhoudelijke bevestiging van het antwoord van het kind of een waardeoordeel over datgene wat het kind zegt zonder de verwachting van een reactie, is een Acknowledgement.

*Voorbeeld 5.m: een Preverzoek (leeftijd kind 5;1):*

- \*INT: → hoe komt het dat je nu al op voetballen zit?  
\*INT: hou je zoveel van voetballen?

Schema 5.1 geeft een overzicht van alle mogelijke coderingen voor wat betreft de variabele Speech act. Tevens laat het schema zien welke *speech act*-coderingen voor tweede paardelen en episodische uitingen kunnen volgen op een bepaald type eerste paardeel.



## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

<b>Eerste Paardeel Interviewer</b>	<b>Tweede Paardeel Kind</b>	<b>Episode Kind</b>
Verzoek Informatie	• Antwoord • Assertie • Narratie	• Assertie • Narratie
Verzoek Clarificatie	• Clarificatie • Assertie • Reparatie	• Assertie • Reparatie • Narratie
Verzoek Acknowledgement	• Acknowledgement • Assertie • Narratie	• Assertie • Narratie
Verzoek Actie/aandacht	• Respons (non-verbaal)	• Assertie • Narratie
Assertie	• Respons • Assertie • Narratie	• Assertie • Narratie
<b>Eerste Paardeel Kind</b>	<b>Reactie Interviewer</b>	<b>Episode Interviewer</b>
Verzoek Informatie Verzoek Clarificatie Verzoek Aandacht Assertie	Eerste of tweede paardeel	• Preverzoek • Assertie • Acknowledgement

Schema 5.1 De operationalisatie van de variabele *Speech act*.

### 5.3.2 Hypotheses betreffende de variabele *Speech act*

Op basis van de literatuur beschreven in 2.4.1 en naar aanleiding van de vragen gesteld in 3.7 zijn de volgende hypothesen opgesteld ten aanzien van de variabele *Speech act*.

A4a. Naarmate kinderen ouder worden, zijn de *Speech acts* van de eerste paardelen van de interviewer vaker prospectief georiënteerd, op het vergaren van nieuwe informatie. Dit uit zich in:

- (i) een toename van het percentage eerste paardelen van de interviewer met als *speech act* Verzoek Informatie en Assertie, waardoor eerste paardelen met als *speech act* Verzoek Clarificatie, Verzoek Acknowledgement en Verzoek Actie/aandacht afnemen.

A4b. Naarmate kinderen ouder worden, gaan ze tijdens de conversatie steeds vaker vertellen over gebeurtenissen buiten het hier-en-nu. Dit uit zich in:

- (i) een toename van het percentage uitingen van de kinderen met als *speech act* Narratie.

A4c. Naarmate kinderen ouder worden, ontwikkelen ze de vaardigheid om vrijer te reageren op de overkoepelende vraag om informatie van de interviewer. Dit uit zich in:

- (i) een afname van het percentage tweede paardelen met als *speech act* Antwoord, Respons, Clarificatie en Acknowledgement, ten gunste van tweede paardelen met als *speech act* Narratie en Assertie.

## De variabele Speech act

### 5.3.3 Resultaten van de analyse van Speech act

De analyse van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor wat betreft de variabele Speech act leverde de waarde .90 op (zie ook bijlage 4).

Om hypothese A4a te toetsen zijn de eerste paardelen van de interviewer met als *speech act* Verzoek Informatie en Assertie procentueel berekend ten opzichte van het totale aantal eerste paardelen van de interviewer. In tabel 5.1 staan de gemiddelden met de bijbehorende standaarddeviaties (sd).

	n	Verzoek Informatie en Assertie	
		gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>68,0</u>	<u>8,7</u>
4 jaar	15	61,1	5,1
5 jaar	15	62,3	7,1
6 jaar	15	68,9	8,2
7 jaar	15	73,0	7,1
8 jaar	15	74,5	7,0

Tabel 5.1 De percentages van de eerste paardelen van de interviewer met als *speech act* Verzoek Informatie en Assertie op haar totale aantal eerste paardelen per leeftijdsgroep.

Uit de variantie-analyse voor wat betreft de eerste paardelen met de *Speech act* Verzoek Informatie en Assertie blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 11.5, p < .01$ ). De verschillen zijn substantieel ( $\eta^2 = 39,6\%$ ) en zijn voor een belangrijk deel te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 37,5\%$ ). In de posthoc-analyse blijkt dat de oudste twee leeftijdsgroepen zich onderscheiden van de jongste twee leeftijdsgroepen. Ook onderscheiden de achtjarigen zich van de zesjarigen.

Met deze resultaten wordt hypothese A4a bevestigd. Naarmate de leeftijd van het kind met wie de interviewer communiceert toeneemt, heeft de interviewer steeds meer gelegenheid om nieuwe informatie te bevragen bij het kind, doordat ze minder Verzoeken Clarificatie, Acknowledgement en Actie/aandacht hoeft te stellen. Dit resultaat is conform die van de gevonden toename van themacontinuatie (zie 4.5).

Hypothese A4b voorspelde een toename in het vertellen van gebeurtenissen buiten het hier-en-nu. In tabel 5.2 staan de gemiddelden van de uitingen met als *speech act* Narratie met de bijbehorende standaarddeviaties (sd) per leeftijdsgroep. In grote lijnen vertonen de gemiddelden de verwachte trend.

## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

	n	Narratie	
		gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>18,1</u>	<u>11,6</u>
4 jaar	15	10,3	9,2
5 jaar	15	15,5	10,5
6 jaar	15	17,7	12,7
7 jaar	15	22,7	11,3
8 jaar	15	24,3	9,5

Tabel 5.2 Het percentage Narratieve uitingen van het kind op het totale aantal uitingen van het kind per leeftijdsgroep.

Uit de variantie-analyse blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 4.2, p < .01$ ). Deze verschillen zijn redelijk ( $\eta^2 = 19,3\%$ ), en zijn voor een belangrijk deel te beschrijven als een lineaire trend ( $r^2 = 18,7\%$ ). In de posthoc-analyse tekenen zich drie groepen af, die zich significant van elkaar onderscheiden. Dit zijn de vier-, vijf- en zesjarigen, de vijf-, zes- en zevenjarigen en de zes-, zeven- en achtjarigen. Dit betekent dat de toename geleidelijk per leeftijdsgroep verloopt. Met deze resultaten wordt ook hypothese A5b bevestigd: met toenemende leeftijd verhalen kinderen in toenemende mate over gebeurtenissen buiten het hier-en-nu.

Hypothese A4c voorspelde een afname in het percentage *strikte* tweede paardelen van het kind. In tabel 5.3 staan de gemiddelden van de tweede paardelen die op een strikte wijze ingaan op een eerste paardeel met de bijbehorende standaarddeviaties (sd). In grote lijnen vertonen de gemiddelden de verwachte trends.

	n	Strikte tweede paardelen	
		gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>83,2</u>	<u>5,7</u>
4 jaar	15	87,1	3,0
5 jaar	15	82,5	3,8
6 jaar	15	82,6	6,3
7 jaar	15	81,8	6,2
8 jaar	15	81,9	6,8

Tabel 5.3 Het percentage *strikte* tweede paardelen (Antwoord + Clarificatie + Acknowledgement + Respons) op het totale aantal tweede paardelen van het kind per leeftijdsgroep.

Uit de variantie-analyse blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 2.5, p < .05$ ). De verschillen zijn redelijk. Het percentage verklaarde variantie is 12,6 en wordt voor slechts 7,7% beschouwd als een lineaire trend. Door deze resultaten wordt ook hypothese A4c bevestigd.

Een Verzoek Clarificatie is een belangrijke pragmatische vaardigheid. Uit voorgaand onderzoek blijkt dat de *speech act* Verzoek Clarificatie zich vrij laat ontwikkelt (McTear & Conti-Ramsden, 1992; Ninio & Snow, 1996). De auteurs rapporteren dit gegeven op basis van data van moeder-

## De variabele Speech act

kind interactie. Vragen om verduidelijking aan een onbekende is ongetwijfeld moeilijker dan aan een verzorger, waardoor dit type vragen in het hier besproken genre van taalgebruik nog later zal verschijnen. Naar aanleiding van dit gegeven zijn ook de eerste paardelen van de kinderen onderzocht op de variabele Speech act. Zoals al in 4.4 werd vastgesteld gebruiken kinderen weinig eerste paardelen en nemen de eerste paardelen ook af met toenemende leeftijd. Daarentegen lijken kinderen vanaf zeven á acht jaar niet meer zomaar over al hun privé-aangelegenheden te willen praten met een onbekende. Met een verduidelijkingsvraag kunnen zij hun terughoudendheid daaromtrent indirect aangeven. Zeven- en achtjarigen laten een begin zien van het indirecte gebruik van verduidelijkingsvragen, zoals te zien is in voorbeeld 5.n.

*Voorbeeld 5.n: een verduidelijkingsvraag met een indirecte boodschap (leeftijd kind 8;1):*

\*INT: #1 kun je daar iets over vertellen?  
 \*Ramona: → #1 ehm #15 ehm hoe bedoel je derover vertellen?

In tabel 5.4 staan de gemiddelden van eerste paardelen met als *speech act* Verzoek Informatie en eerste paardelen met als *speech act* Verzoek Clarificatie met de bijbehorende standaarddeviaties (sd).

n		Verzoek Informatie		Verzoek Clarificatie	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>16,9</u>	<u>28,6</u>	<u>54,3</u>	<u>41,5</u>
4 jaar	15	24,9	33,0	55,8	41,5
5 jaar	15	31,7	37,2	27,5	35,2
6 jaar	15	3,6	9,6	57,1	45,0
7 jaar	15	8,3	16,7	78,3	31,5
8 jaar	15	0	0	73,3	40,6

*Tabel 5.4 De percentages Verzoek Informatie en Verzoek Clarificatie van het kind op het totale aantal eerste paardelen van het kind per leeftijdsgroep.*

Uit de variantie-analyse betreffende de *speech act* Verzoek Informatie blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 2,9$ ,  $p < .05$ ). Het percentage verklaarde variantie is substantieel ( $\eta^2 = 20,4\%$ ) en voor een groot gedeelte te beschrijven als een lineaire trend ( $r^2 = 14,1\%$ ). De *speech act* Verzoek Informatie komt bij achtjarige kinderen niet meer voor. Zeven- en achtjarigen gebruiken eerste paardelen voornamelijk voor het vragen om verduidelijking. Verzoek Clarificatie neemt niet aantoonbaar toe ( $F(4,70) = 1,9$ ,  $p > .01$ ). Toch kan het gebruik van eerste paardelen voor verduidelijkingsvragen de toename van eerste paardelen bij achtjarigen (zie 4.4) verklaren. Deze uitkomst duidt nogmaals op de ontwikkelingstrend dat kinderen zich aanpassen aan dit genre van taalgebruik door hun eerste paardelen steeds minder vaak te gebruiken om informatie te vragen terwijl ze aan de andere kant wel om verduidelijking blijven vragen.

De resultaten met betrekking tot de variabele Speech act zijn in deze paragraaf uitgebreid weergegeven. Nu zullen de resultaten worden besproken met betrekking tot de Vorm van de Speech act.

## 5.4 De variabele Vorm van de Speech act

De Vorm van de Speech act is geanalyseerd om de directheid of indirectheid van de verzoeken van de interviewer te kunnen beoordelen.

Eén en dezelfde *speech act* van de interviewer kan worden uitgedrukt in verschillende linguïstische vormen: in de interrogatief, de imperatief en de declaratief. Alhoewel de vorm niet bepalend is voor de *speech act*-toekenning, speelt deze in de beschrijving van Searle (1975) wel een rol. Hoe groter de afstand is tussen de intentie van de spreker en de vorm waarin de uiting is gesteld, hoe indirecter de uiting is, bijvoorbeeld een verzoek in de bevelende vorm is direct, terwijl een verzoek in de bewerende vorm indirect is. Alleen de vorm van eerste paardelen van de interviewer en de tweede paardelen van het kind zijn bij de analyse betrokken.

### 5.4.1 De operationalisatie van de variabele Vorm van de Speech act

Een eerste paardeel kan in de bevelende vorm, de vragende vorm en de bewerende vorm zijn geuit. De bevelende vorm kan op twee manieren worden verwoord, namelijk door middel van een imperatieve zin en door middel van een mededelende zin met het hulpwerkwoord 'moeten'. Het is de meest directe vorm van een verzoek. Wanneer een kind op vragen steeds ja/nee-antwoorden of elliptische antwoorden blijft geven, kan de interviewer een langer antwoord eliciteren door een imperatief te gebruiken of een verzoek met daarin het hulpwerkwoord 'moeten'. Het kind kan daarop niet reageren met een elliptisch antwoord, maar dient een volledige uiting te gebruiken. De conditionele relevantie die een eerste paardeel in de bevelende vorm oproept, zou groter kunnen zijn (zie voorbeeld 5.o en 5.p).

*Voorbeeld 5.o: eerste paardeel in de bevelende vorm (fictief):*

\*INT: vertel maar.

*Voorbeeld 5.p: eerste paardeel in de bevelende vorm (fictief):*

\*INT: daar moet je me eens wat meer over vertellen.

Vragen kunnen verder verdeeld worden op basis van de diverse vraagvormen, zoals te zien in voorbeeld 5.q.

*Voorbeeld 5.q: eerste paardelen in verschillende vraagvormen:*

<i>ja/nee-vraag:</i>	*INT: kun je daar nog iets over vertellen?
<i>vraagwoordvraag:</i>	*INT: waar woon je Tim?
<i>aanhangselvraag:</i>	*INT: nee, morgen is het koninginnedag, hè?
<i>keuzevraag:</i>	*INT: heb je een broertje of een zusje?

Vaak toetst de interviewer eerst de bespreekbaarheid van een nieuw thema met een ja/nee-vraag. Blijkt het thema door een bevestigend antwoord van het kind bespreekbaar te zijn, dan kan de interviewer een vraagwoordvraag stellen over dat thema. Een vraagwoordvraag elicitert een uitgebreider antwoord. Keuzevragen geven het kind al een antwoordvoorbeeld en zouden daarom gemakkelijk te beantwoorden moeten zijn. Aanhangselvragen kunnen bevestiging of verduidelijkende vragen.

## De variabele Vorm van de Speech act

Eerste paardelen in de bewerende vorm kunnen worden gebruikt als de conversatie goed op gang is. De conditionele relevantie die het eerste paardeel in de bewerende vorm oproept is misschien minder groot (zie 2.3.2). Echter, wanneer het gesprek eenmaal 'loopt' heeft de factor conditionele relevantie wellicht een andere implicatie.

### 5.4.2 Hypothese betreffende de variabele Vorm van de Speech act

Op basis van de literatuur besproken in 2.4.1 en naar aanleiding van de vragen gesteld in 3.7 is de volgende hypothese opgesteld ten aanzien van de variabele Vorm van de Speech act:

A5a. Naarmate kinderen ouder worden verschuift de verdeling van de verschillende vormen waarin de eerste paardelen van de interviewer zijn gesteld, omdat ze de invulling van het tweede paardeel vaker aan het kind overlaat. Dit uit zich in:

- (i) Een toename van eerste paardelen in de bewerende vorm en de vragende vorm en een afname van eerste paardelen in de bevelende vorm.

### 5.4.3 Resultaten van de analyse van Vorm van de Speech act

De analyse van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor wat betreft de Vorm van de Speech act leverde de waarde .93 op (zie ook bijlage 4).

Om hypothese A5a te toetsen zijn de verschillende categorieën van de variabele Vorm van de Speech act van de eerste paardelen van de interviewer procentueel berekend op het totale aantal eerste paardelen van de interviewer. In tabel 5.5 staan de percentages eerste paardelen in de bewerende vorm, de vragende vorm en de bevelende vorm met de bijbehorende standaarddeviaties (sd).

	n	Bewerende vorm		Vragende Vorm		Bevelende vorm	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
Totaal	75	19,6	9,0	74,5	9,2	5,8	4,2
4 jaar	15	14,8	4,6	79,5	5,9	5,8	3,6
5 jaar	15	17,3	7,5	77,4	7,8	5,7	4,3
6 jaar	15	21,4	9,8	73,5	8,8	5,1	3,9
7 jaar	15	21,8	11,4	70,3	11,0	7,9	5,2
8 jaar	15	22,9	8,7	72,4	9,6	4,7	3,6

Tabel 5.5 *Het percentage eerste paardelen van de interviewer in de bewerende vorm, de vragende vorm en de bevelende vorm op het totale aantal eerste paardelen van de interviewer per leeftijdsgroep.*

De gemiddelden in tabel 5.5 vertonen niet de verwachte trend. Eerste paardelen in de bewerende vorm nemen niet toe met toenemende leeftijd van het kind ( $F(4,70) = 2,3$ ,  $p > .05$ ). Ook nemen eerste paardelen in de bevelende vorm niet af ( $F(4,70) = 1,3$ ,  $p < .01$ ). Tegen de verwachting nemen eerste paardelen in de vragende vorm juist af ( $F(4,70) = 4,2$ ,  $p < .05$ ). De verschillen zijn redelijk: ( $\eta^2 = 13,2\%$ ) en voor een groot deel te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 10,5\%$ ). Met deze resultaten wordt hypothese A5a niet bevestigd. De interviewer stelt aan de jongste twee

groepen kinderen meer eerste paardelen in de vragende vorm dan aan de oudste drie groepen kinderen. De verklaring hiervoor kan niet worden gevonden in een afname van een bepaald vraagvorm; er blijkt geen aantoonbaar leeftijdseffect aanwezig in de resultaten betreffende de verschillende vraagvormen. Het vaker doen van verzoeken in de vragende vorm aan de jongste leeftijdsgroepen duidt er misschien op dat de interviewer subtieler te werk gaat bij deze groepen kinderen in vergelijking met de oudere groepen.

#### 5.4.4 De informativiteit van de tweede paardelen

Naast de *speech acts* en de vorm van de *speech acts* van de eerste paardelen van de interviewer is ook de relatie tussen de *speech act* van deze eerste paardelen en de informativiteit van de tweede paardelen onderzocht. Er kan worden beargumenteerd dat de invulling van het tweede paardeel afhankelijk is van de *speech act* van het eerste paardeel; het ene type eerste paardeel is minder prospectief, creëert minder conditionele relevantie voor een tweede paardeel, dan het andere type eerste paardeel (zie 2.3.2 en McTear, 1985). Als dit het geval is, zouden kinderen vaker niet, minimaal of non-verbaal reageren op een Bewering of op een Verzoek Acknowledgement (dit is de eerste stap in het postantwoordtraject, zie 2.3.2) dan op een Verzoek Informatie of Clarificatie (Verzoeken Actie/aandacht krijgen doorgaans een non-verbale reactie en zijn bij deze analyses daarom niet betrokken).

De verwachting is dat ontbrekende, minimale of non-verbale tweede paardelen vaker voorkomen na eerste paardelen met als *speech act* Bewering en Verzoek Acknowledgement. Deze verwachting is geformuleerd op basis van twee factoren: (i) de conditionele relevantie die deze *speech acts* oproepen zou kleiner zijn; (ii) in tegenstelling tot een eerste paardeel met bijvoorbeeld een vragende functie, wordt er na een Bewering of Verzoek Acknowledgement geen kader van verwachtingen geschapen voor een antwoord (Mazeland, 1992); het kind is vrij in de invulling van zijn tweede paardeel. Voor minder taalvaardige kinderen kan dit juist problematisch zijn.

Ten eerste is onderzocht na welke typen eerste paardelen het frequentst tweede paardelen ontbreken. Voorbeeld 5.r laat een situatie zien, waarin het kind niet reageert op een eerste paardeel met als *speech act* Verzoek Acknowledgement.

*Voorbeeld 5.r: een ontbrekend tweede paardeel na een Verzoek Acknowledgement (leeftijd kind 4;2):*

\*INT: en wat speel je dan?  
\*Stefanie: <weet ik n> schooltje.  
\*INT: ja?  
\*Stefanie: → 0  
\*INT: #2 vertel maar.

Tweede paardelen ontbreken het meest frequent na een Verzoek Acknowledgement; 62% van de ontbrekende tweede paardelen komt voor na zo'n minimaal verzoek en 18% na een Verzoek Informatie. Na Beweringen en Verzoeken om Clarificatie wordt er zelden een tweede paardeel niet geuit. Hieruit zou kunnen worden geconcludeerd dat beweringen niet minder prospectief zijn dan andere eerste paardelen, doch een even grote conditionele relevantie oproepen als bijvoorbeeld verzoeken. Dit is iets dat in de literatuur nog weleens ontkend wordt. Beweringen worden

## De variabele Vorm van de Speech act

dan niet beschouwd als eerste paardelen. Van een afname met toenemende leeftijd van ontbrekende tweede paardelen juist na een Verzoek Acknowledgement was geen sprake.

Ten tweede is per type eerste paardeel van de interviewer het percentage **verbale** ja/neereacties van het kind berekend. In tabel 5.6 staan de gemiddelden<sup>1</sup> per leeftijdsgroep.

<b>Verbale ja/nee-acties op verschillende eerste paardelen</b>	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar	8 jaar
Verzoek Informatie	31,2	45,4	54,0	55,9	60,0
Verzoek Clarificatie	35,5	53,8	48,7	61,7	76,8
Verzoek Acknowledgement	28,6	39,8	34,2	28,6	50,0
Assertie	41,4	54,9	67,6	73,1	82,3

Tabel 5.6 *Het percentage **verbale** ja/neereacties van het kind verdeeld over de typen speech acts van de eerste paardelen van de interviewer waarop de reactie van het kind betrekking heeft per leeftijdsgroep (verbale en non-verbale ja/nee-reactie = 100%).*

Uit deze analyse komt naar voren dat de wijze waarop een ja/nee-antwoord wordt geuit in zekere mate afhankelijk is van de *speech act* van het eerste paardeel. Er tekent zich een rangorde af in de waarschijnlijkheid van een verbaal ja/nee-antwoord na een bepaald type eerste paardeel van de interviewer. Deze rangorde is achtereenvolgend: 1. een Assertie, 2. een Verzoek Clarificatie, 3. een Verzoek Informatie, 4. een Verzoek Acknowledgement.

Op dezelfde wijze is berekend welk percentage minimale tweede paardelen er als reactie komt op de eerste paardelen, verdeeld in de verschillende *speech acts* (zie tabel 5.7).

<b>Minimale ja/neereacties op verschillende eerste paardelen</b>	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar	8 jaar
Verzoek Informatie	22,5	13,7	17,4	5,4	10,6
Verzoek Clarificatie	13,0	10,6	10,9	4,9	0,6
Verzoek Acknowledgement	38,4	28,6	22,8	11,4	20,8
Assertie	22,7	18,3	13,0	9,6	8,9

Tabel 5.7 *Het percentage ja/nee-acties van het kind dat als **minimaal** werd getypeerd verdeeld over de typen speech act van de eerste paardelen van de interviewer waarop de reactie van het kind betrekking heeft per leeftijdsgroep (minimale en niet-minimale tweede paardelen = 100%)<sup>2</sup>.*

De *speech act* van het eerste paardeel blijkt ook van invloed te zijn op de informativiteit van het tweede paardeel. Verzoeken Acknowledgement worden het vaakst toebedeeld met een minimaal antwoord, daarna Asserties en Verzoeken Informatie, en als laatste Verzoeken Clarificatie.

Het is opvallend dat kinderen veel minder vaak een minimaal tweede paardeel geven op een Verzoek Clarificatie dan op eerste paardelen met een andere *speech act*. Achtjarigen geven nauwelijks meer een minimaal tweede paardeel op een Verzoek Clarificatie. Hieruit blijkt dat

<sup>1</sup> Deze gegevens zijn niet berekend met behulp van SPSS. Andere statistische gegevens dan gemiddelden zijn niet beschikbaar.

<sup>2</sup> De gegevens in deze tabel kunnen niet worden vergeleken met die in tabel 5.6, omdat zowel verbale als non-verbale antwoorden als minimaal konden worden getypeerd.



## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

kinderen in alle leeftijdsgroepen serieus omgaan met een Verzoek Clarificatie. Aan de andere kant krijgen Verzoeken Acknowledgement heel regelmatig een minimaal antwoord toebedeeld.

Tenslotte is met behulp van een *keymap*-analyse<sup>3</sup> (MacWhinney, 1991) onderzocht, of kinderen geneigd zijn om na een eerste paardeel met een bepaalde *speech act* eerder een uitgebreider antwoord geven. Op een bewering kan bijvoorbeeld een ja/neerespons komen, maar ook een uitgebreider antwoord. Een voorbeeld van een uitgebreidere reactie op een Verzoek Acknowledgement geeft 5.s.

*Voorbeeld 5.s: een uitgebreider antwoord op een Verzoek Acknowledgement (leeftijd kind 6;0):*

\*Richard: en dan ga ik bij mijn oma slapen.  
 \*INT: oh ja?  
 \*Richard: → en mijn oma gaat een hut bouwen voor mij.

In tabel 5.8 staan de resultaten van deze analyse.

<b>Uitgebreidere reacties op verschillende eerste paardelen</b>	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar	8 jaar
Verzoek Informatie	13,6	16,3	14,4	16,8	16,3
Verzoek Clarificatie	6,6	5,2	2,4	5,4	11,1
Verzoek Acknowledgement	16,9	21,9	37,7	27,2	27,0
Assertie	6,7	12,5	5,1	8,3	2,4

*Tabel 5.8 Het percentage uitgebreidere reacties van het kind verdeeld over de typen speech acts van de eerste paardelen van de interviewer waarop de reactie van het kind betrekking heeft per leeftijdsgroep (ja/neereacties en uitgebreidere reacties=100%).*

Zoals blijkt uit de percentages in tabel 5.8 blijven kinderen tot en met acht jaar eerste paardelen als Assertie en Verzoek Clarificatie vrij stereotiep beantwoorden. Eerste paardelen als Verzoek Informatie worden vaker uitgebreid beantwoord. Dit is echter niet opzienbarend, omdat Verzoeken Informatie vaak geen ja/nee-antwoord kunnen krijgen, zoals in geval van een vraagwoordvraag. De *speech act* Verzoek Acknowledgement kan echter wel altijd een ja/neereactie krijgen. Toch geeft deze *speech act* de meeste kans op een andere reactie dan "ja" of "nee". Verzoek Acknowledgement zet kinderen het meest aan tot het geven van een uitgebreider antwoord. Een lineaire trend lijkt in deze percentages niet aanwezig. Over het geheel genomen kan op basis van dit resultaat worden gesteld dat het gebruik van Verzoeken Acknowledgement in onderzoeksvraaggesprekken een succesvolle strategie is om informatie uit te lokken.

Alhoewel een Verzoek Acknowledgement de *speech act* is, waarna het vaakst geen tweede paardeel of een minimaal tweede paardeel komt en waarna het ja/nee-antwoord het meest frequent non-verbaal wordt gegeven, blijkt deze *speech act* toch een goede strategie van de interviewer te zijn voor het verkrijgen van een langer antwoord.

<sup>3</sup> Met de modus *keymap* kan de opvolging van codes over verschillende coderingslijnen worden opgevraagd.

## 5.5 Inhoudelijke Samenhang

Inhoudelijke samenhang wordt verstrekt door twee aspecten, namelijk cohesie en coherentie (zie 2.5). De laatste paragrafen van dit hoofdstuk zijn aan de operationalisatie, analyse en resultaten van deze factoren gewijd. Cohesie heeft voornamelijk een lokaal bereik. Coherentie heeft een lokaal en een globaal bereik. Alleen de bijdragen van de kinderen zijn beoordeeld op de factoren cohesie en coherentie.

## 5.6 De variabele Cohesie

In dit onderzoek is voor de analyse van cohesie een model ontwikkeld: model cohesie. Het uitgangspunt is het model van Halliday en Hasan (1976) (zie schema 2.3). Niet alle door de auteurs beschreven cohesieve middelen zijn hier echter onderzocht. De middelen waarbij Peterson (1993) geen leeftijdseffect vond: comparatieve referentie, substitutie en ellipsis, alsook lexicale verbanden zijn niet geanalyseerd. Alle introducties van en verwijzingen naar [+animate] NP's zijn wel geanalyseerd. Verder is het gebruik van conjuncties onderzocht (zie schema 5.2).

	introductie	adequaat	verwijzing	adequaat
		inadequaat		inadequaat
<b>Conjunctie:</b> nevenschikkend	additief	adversief	causaal	temporeel
<b>Conjunctie:</b> onderschikkend	geen verdere onderscheidingen			

Schema 5.2 Model Cohesie: de operationalisatie van de variabele Cohesie.

### 5.6.1 De referentie

Alle referenties naar [+animate] entiteiten van de kinderen in de conversatie zijn geanalyseerd. Er is onderscheid gemaakt tussen introducties van entiteiten en verwijzingen naar al geïntroduceerde entiteiten. Een introductie geeft als zodanig geen cohesief verband, maar er kan naar een geïntroduceerde entiteit worden verwezen. Verwijzingen geven wel een cohesief verband. Alleen anaforsch gebruikte referenties zijn geanalyseerd; deze refereren naar entiteiten buiten het hier-en-nu. Om twee redenen is er gekozen om [+animate] verwijzingen te analyseren: (i) om de resultaten van de conversatie te kunnen vergelijken met die van de narratie (zie 6.4); (ii) om de resultaten te kunnen vergelijken met die van eerdere onderzoeken naar de verwerving van referentiële vaardigheden (Bamberg, 1987; Hickmann & Liang, 1990; Kail & Hickmann, 1992; Karmiloff-Smith, 1981, 1985). In onderzoek naar gebruik van referentie in narratieven naar aanleiding van een prentenboek bestaat vaak onduidelijkheid over de functie van de referentie: is de referentie deictisch of anaforsch gebruikt (zie 2.5.1). In een conversatie, gevoerd over onderwerpen buiten het hier-en-nu, is het onderscheid tussen deictisch en anaforsch duidelijker.

Een entiteit die voor de eerste maal in de conversatie wordt genoemd is een referentintroductie. Een entiteit die voor de luisteraar volkomen nieuw is (*brandnew*) wordt doorgaans geïntrodu-

ceerd door middel van een indefiniete NP. Deze NP staat vaak in *focuspositie*: “*ik heb een hond*”(zie ook 4.5.2). Indien de entiteit door de luisteraar herleidbaar (gegeven) is, wordt deze doorgaans geïntroduceerd door middel van een definiete NP in *topicpositie*: “*mijn vader zit ook op honkballen*”. In specifieke gevallen kunnen entiteiten worden geïntroduceerd door een pronomen, zoals verwijzingen in eerste persoon meervoud “*we/wij*” naar een groep mensen, indien de groep voor de luisteraar al duidelijk is. Marieke introduceert in voorbeeld 5.t op adequate wijze een groep kinderen die op paardrijden zit door middel van een pronomen.

*Voorbeeld 5.t: een adequate referentintroductie (leeftijd kind 8;2):*

\*Marieke: ik zit op paardrijden.  
\*Marieke: → en **we** galopperen net.

Kinderen introduceren echter vaak entiteiten op inadequate wijze. De entiteit is voor de luisteraar niet herleidbaar en blijft daardoor onduidelijk. Het introduceren van entiteiten vergt pragmatische vaardigheid. Een introductie kan onduidelijk zijn, doordat de spreker ten onrechte aanneemt dat de luisteraar de entiteit kent. Een persoon wordt dan bijvoorbeeld geïntroduceerd door gebruik van een definiete NP, een eigenaam of zelfs door gebruik van een pronomen. In conversatie ontstaat onduidelijkheid vooral bij gebruik van eigennamen, zoals in voorbeeld 5.u.

*Voorbeeld 5.u: een onduidelijke referentintroductie (leeftijd kind 4;6):*

\*Tim: → **Rianne** woont vlakbij.  
\*INT: wie is dat?

Nadat de entiteit is geïntroduceerd in de *discourse*, kan er naar worden verwezen. Datgene waarnaar de referentie verwijst (binnen de *discourse*) is het antecedent. De referentie legt een cohesief verband door terug te wijzen naar het antecedent. Een verwijzing kan een *referentmaintenance* zijn: hierbij is het antecedent gelijk aan de direct voorgaande verwijzing, of een *referentshift*: hierbij is het antecedent niet gelijk aan de direct voorgaande verwijzing. *Maintenances* kunnen doorgaans worden verwoord door middel van een pronomen of er kan zelfs impliciet naar worden verwezen<sup>4</sup>. Adequate impliciete verwijzingen, waarbij de antecedent direct herleidbaar is, komen in de conversaties nauwelijks voor. In de FROG-story gebeurt dit wel af en toe. In voorbeeld 5.v refereert Jasper impliciet naar de jongen in de FROG-story.

*Voorbeeld 5.v: een referentmaintenance, waarbij de referentie impliciet wordt gelaten (leeftijd kind 8;4):*

\*Jasper: de jongen roept de kikker maar <sup>1</sup> vindt hem niet.

Indien er een definiete NP wordt gebruikt voor een *maintenance* kan dit een redundante wijze van refereren zijn. De spreker maakt geen gebruik van een pronominale strategie (zie 2.5.1) zoals in voorbeeld 5.w.

*Voorbeeld 5.w: een te duidelijke referentmaintenance (leeftijd kind 7;3):*

\*Steven: de poes is heel schuw.  
\*Steven: → **de poes** zit het liefst op de bovenste plank van zijn krabpaal.

---

<sup>4</sup> Impliciete verwijzingen vallen onder pronominalisatie (Brown & Yule, 1983, Halliday & Hasan, 1976)

## De variabele Cohesie

Een referentshift wordt in principe verwoord door een definiete NP. Indien er gebruik wordt gemaakt van een pronomen kan er ambiguïteit ontstaan: de luisteraar kan in dat geval het antecedent niet (direct) lokaliseren, zoals in voorbeeld 5.x.

*Voorbeeld 5.x: een ambigue referentshift (leeftijd kind 5;2):*

- \*INT:                   dus je hebt een hond en een cavia en een poes.
- \*INT:                   en hoe heten die allemaal?
- \*Danilla: →           Punkie en Beatle.

Schema 5.3 geeft een overzicht van de wijze waarop referentie in conversatie is geanalyseerd.

Referentie	Adequaat		Inadequaat	
<i>Introductie</i>	<i>Gegeven</i>	<i>Nieuw</i>	<i>Gegeven</i>	<i>Nieuw</i>
	• definiete NP	• indefiniete NP	• pronomen • indefiniete NP (onduidelijk)	• definiete NP • pronomen (onduidelijk)
<i>Verwijzing</i>	<i>Maintenance</i>	<i>Shift</i>	<i>Maintenance</i>	<i>Shift</i>
	• definiete NP • pronomen • impliciete NP	• definiete NP • pronomen • impliciete NP	• herhaling definiete NP (te duidelijk)	• indefiniete NP • pronomen (ambigu)

*Schema 5.3      Overzicht van functies en vormen van referenten in conversatie.*

Anaforisch refereren is een pragmatische vaardigheid die relatief laat wordt verworven (zie 2.5.1).

### 5.6.2 De conjunctie

De conjunctie geeft een apart type betekenisrelatie weer. Deze relatie is niet zozeer het gevolg van verbanden met andere delen binnen de tekst, maar de betekenis van de conjunctie zelf geeft het verband. Smith en Leinonen (1992) definiëren de conjunctie als volgt:

Conjunctions as cohesive devices do not require any anaphoric or cataphoric referring for their interpretation. They create cohesion by virtue of their inherent meaning which in turn binds together bigger chunks of *discourse*. (Smith & Leinonen, 1992: 85)

Een nevenschikkende conjunctie verbindt twee hoofdzinnen met elkaar. Hij staat in de regel aan het begin van de opeenvolgende of samengetrokken hoofdzin. In geval van samentrekking wordt er gesproken van conjunctiereductie. In een uiting kan nevenschikking meerdere malen voorkomen.

Zoals uitgelegd in 2.5.1 onderscheiden Halliday en Hasan (1976) vijf verschillende typen conjuncties, gebaseerd op de verschillende semantische relaties die ze uitdrukken: additief, adversief, causaal, temporeel en continuatief. De voegwoorden “en” en “of” werden gecodeerd als additief; het voegwoord “maar” als adversief; de voegwoorden “want” en “dus” als causaal

en de voegwoordelijke bijwoorden “toen” en “dan” als temporeel. In geval van een combinatie van voegwoord met voegwoordelijk bijwoord “en toen” of “en dan” werd alleen het voegwoord waarmee de zin begint geteld als additief voegwoord, analoog aan combinaties als “en hier” en “en daar” die veel voorkomen in de narratie.

Het continuatieve voegwoord is een specifiek soort voegwoord, ook wel aangeduid als *discourse marker*, waarmee men vaak de beurt neemt. In de Nederlandse spreektaal gebruikt men over het algemeen het woordje “nou”. Omdat “nou” ook kan voorkomen als bijwoord van tijd in de betekenis van “nu” en de twee moeilijk van elkaar zijn te onderscheiden, is het continuatieve voegwoord hier buiten beschouwing gelaten. De beoordeling van het type conjunctie geschiedt op basis van de vorm van de conjunctie en niet op basis van de bedoelde betekenisrelatie tussen de *clauses* (enkelvoudige hoofd- of bijzin).

Een onderschikkende conjunctie verbindt een bijzin met een hoofdzin of met een andere bijzin. Alle onderschikkende conjuncties zijn gecodeerd. Omdat onderschikkende conjuncties niet veel voorkwamen, wordt een verdere classificatie hier buiten beschouwing gelaten. Voorbeeld 5.y illustreert de typen voegwoorden.

Voorbeeld 5.y: *Verschillende typen conjuncties:*

<i>Additief (en, of)</i>	*Tim: <b>en</b> dat me vader niks meer gevangen heb.
<i>Adversief (maar, alleen)</i>	*Tim: <b>maar</b> <dat eh kan ik> dat weet ik niet meer.
<i>Causaal (want, dus)</i>	*Tim: <b>want</b> ik eh woon vlakbij.
<i>Temporeel (toen, dan)</i>	*Tim: <b>toen</b> gingen ze <het kikkertje> eigen kikkertje vangen.
<i>Continuatief (nou)</i>	*Tim: <b>Nou</b> , toen gingen we weer naar huis.
<i>Onderschikking:</i>	*Chantal: want ik hoorde van mama <b>dat</b> ik in mijn badjekon.
<i>Conjunctiereductie:</i>	*Jaron: ik ging buiten spelen <b>en</b> mijn broertje ook.

### 5.6.3 Hypotheses betreffende de variabele Cohesie

Op basis van de literatuur beschreven in 2.5.1 en naar aanleiding van de vragen, gesteld in 3.7.2 zijn de volgende hypothesen opgesteld ten aanzien van de variabele Cohesie.

A6a. Naarmate kinderen ouder worden, worden hun conversationele bijdragen cohesiever, doordat ze per uiting frequenter cohesieve verbanden leggen. Dit uit zich in:

- (i) een toename van het percentage referentverwijzingen en onderschikkende en nevenschikkende conjuncties.

A6b. Naarmate kinderen ouder worden, worden hun introducties van en verwijzingen naar entiteiten vaker adequaat. Dit uit zich in:

- (i) een afname van het percentage niet-adequate referentintroducties en referentverwijzingen.

A6c. Naarmate kinderen ouder worden, brengen ze meer variatie aan in het verwoorden van betekenisrelaties tussen uitingen. Dit uit zich in:

- (i) een verschuiving in het gebruik van typen nevenschikkende conjuncties van voornamelijk additief en temporeel naar vaker adversief en causaal.

### 5.6.4 Resultaten van de analyse van Cohesie

## De variabele Cohesie

De analyse van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor wat betreft de variabele Cohesie leverde de waarde .87 op (zie ook bijlage 4).

Om hypothese A6a te toetsen zijn de proporties referentverwijzingen en nevenschikkende en onderschikkende conjuncties berekend per uiting met propositionele inhoud (dit zijn alle uitingen minus de ja/nee-antwoorden en feedbackbeurten). In tabel 5.9 staan de gemiddelde proporties met de bijbehorende standaarddeviaties (sd) per leeftijdsgroep. De gemiddelden vertonen niet helemaal de verwachte trend. Het gemiddelde aantal referentverwijzingen neemt wel aantoonbaar toe met leeftijd, doch beide typen conjuncties niet.

	n	Referentverwijzing		Conjunctie nevenschikkend		Conjunctie onderschikkend	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>0,51</u>	<u>0,21</u>	<u>47,7</u>	<u>13,2</u>	<u>7,2</u>	<u>4,0</u>
4 jaar	15	0,41	0,19	40,0	14,5	5,4	3,4
5 jaar	15	0,43	0,15	49,3	14,3	6,3	3,3
6 jaar	15	0,58	0,18	49,4	12,8	8,8	3,9
7 jaar	15	0,61	0,28	52,4	11,8	8,3	5,3
8 jaar	15	0,52	0,15	47,4	10,4	7,0	3,2

*Tabel 5.9 Het gemiddeld aantal referentverwijzingen per uiting en het percentage nevenschikkende en onderschikkende conjuncties op het aantal uitingen met propositionele inhoud per leeftijdsgroep.*

Uit de variantie-analyse voor wat betreft de referentverwijzingen blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 3.3$ ,  $p < .05$ ). De verschillen zijn redelijk ( $\eta^2 = 15,9\%$ ), en zijn voor een klein gedeelte te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 8,4\%$ ). De lineair verklaarde variantie is dus vrij laag. De reden hiervan is dat de groep achtjarige kinderen weer een lager gemiddelde laat zien. Alhoewel de variantie-analyse voor wat betreft de beide typen conjuncties geen significantie aangeeft, laten deze variabelen bij de groep achtjarigen ook een lager gemiddelde zien.

Deze resultaten zijn tegengesteld aan de resultaten die zijn gerapporteerd over Engelstalige kinderen (zie 2.5.1); deze rapporteren een continue toename van referentverwijzingen en conjuncties. Er zijn twee verklaringen mogelijk voor deze discrepantie:

1. De afname van het gebruik van cohesieve middelen is typerend voor het conversationele genre van taalgebruik. Wellicht gaan kinderen in conversatie eerder samenhang aanbrengen op een impliciete manier dan in narratie, waardoor expliciete verbanden minder nodig zijn.
2. De afname bij de achtjarigen is voor Nederlandstalige kinderen een specifieke ontwikkeling. Deze verklaring wordt ondersteund door de STAP-normen, waar de frequentie van nevenschikkende en onderschikkende conjuncties van de zevenjarigen (de oudste groep kinderen waarvoor de STAP normen heeft opgesteld) afneemt. Het is mogelijk dat het hier om een zelfde ontwikkeling gaat. De kinderen in dit onderzoek zijn weliswaar ouder (tussen de 8;0 en de 8;6 jaar) maar de leeftijdsgroepen in STAP zijn anders opgebouwd dan in dit onderzoek: in STAP lopen de leeftijden continu door, waardoor de gemiddelde leeftijd per groep hoger ligt.

## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

De resultaten voor wat betreft het gebruik van cohesieve middelen in de narratieven zou definitief uitsluitsel kunnen geven over welke verklaring de juiste is (zie 6.4.3). Omdat de achtjarigen de oudste leeftijdsgroep vormen in deze populatie, kan op basis van de beschikbare gegevens niet geconcludeerd worden dat een afname in gebruik van cohesieve middelen zich na het negende jaar voortzet.

Hypothese A6b voorspelde een toename in het adequaat introduceren van en verwijzen naar personages. Om hypothese A6b (i) te toetsen is het gemiddelde percentage niet-adequate referenties als volgt berekend: onduidelijke introducties op het totale aantal introducties en ambigue verwijzingen en ‘te duidelijke’ verwijzingen op het totale aantal verwijzingen per leeftijdsgroep. In tabel 5.10 staan de gemiddelden van deze variabelen met de bijbehorende standaarddeviaties (sd). In grote lijnen vertonen de gemiddelden de verwachte trends.

	n	Onduidelijke introductie		Ambigue verwijzing		Te duidelijke verwijzing	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<b>Totaal</b>	<b>75</b>	<b>19,9</b>	<b>16,2</b>	<b>5,2</b>	<b>4,5</b>	<b>5,5</b>	<b>6,1</b>
4 jaar	15	35,5	18,7	7,0	5,6	9,7	9,6
5 jaar	15	29,0	14,8	6,7	4,6	7,4	5,5
6 jaar	15	10,6	9,4	5,6	3,7	4,9	3,1
7 jaar	15	13,1	11,7	5,1	4,4	3,4	4,3
8 jaar	15	11,0	4,8	1,8	1,9	1,9	2,1

*Tabel 5.10 Het percentage onduidelijke introducties op het totale aantal introducties en het percentage ambigue en te duidelijke verwijzingen op totale aantal verwijzingen per leeftijdsgroep.*

Het niet-adequaat refereren neemt af met toenemende leeftijd. Uit de variantie-analyse betreffende de onduidelijke introducties blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 12.4$ ,  $p < .01$ ). De verschillen zijn substantieel ( $\eta^2 = 41,4\%$ ) en zijn voor een groot deel te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 32,4\%$ ). In de posthoc-analyse blijkt dat de twee jongste leeftijdsgroepen zich onderscheiden van de drie oudste leeftijdsgroepen, die onderling statistisch niet verschillen.

Hetzelfde patroon zien we bij de ambigue referentverwijzingen, alhoewel de verschillen kleiner zijn ( $F(4,70) = 3.5$ ,  $p < .05$ ). Bij deze variabele is het percentage verklaarde variantie redelijk: ( $\eta^2 = 16,7\%$ ), waarvan 13,8% lineair wordt verklaard. In de posthoc-analyse blijkt de oudste leeftijdsgroep significant lager te scoren in ambigu refereren dan de vier jongste leeftijdsgroepen. Ook de te duidelijke verwijzingen nemen af met toenemende leeftijd ( $F(4,70) = 4.7$ ,  $p < .01$ ) en ook hier zijn de verschillen substantieel. Het percentage verklaarde variantie is ( $\eta^2 = 21,1\%$ ), waarbij de variantie voor 20,8% lineair verklaard wordt. In de posthoc-analyse blijkt dat de vierjarigen zich onderscheiden van de drie oudste leeftijdsgroepen en dat de vijfjarigen zich onderscheiden van de achtjarigen. Door deze resultaten wordt hypothese A6b bevestigd.

Opvallend is dat het percentage onduidelijke introducties veel hoger is dan de ambigue verwijzingen en met toenemende leeftijd blijven kinderen nog vaak personen onduidelijk introduceren. Een reden hiervoor zou kunnen zijn, dat de kinderen de onderzoeker zagen als iemand die bij de school hoort en als zodanig de andere schoolkinderen en hun familie-

## De variabele Coherentie

omstandigheden kent; zoals in voorbeeld 5.z, waarin Suzanne vertelt over de aankomende verhuizing.

Voorbeeld 5.z: *onduidelijke referentintroducties (leeftijd kind 8;5):*

- \*Suzanne: → en ik slaap nu met **Esme**e op zolder.
- \*Suzanne: maar daar krijgen we ieder een eigen kamer.
- \*INT: wie krijgen een eigen kamer?
- \*Suzanne: → iedereen Esme, **Mark** en ik.

Hypothese A6c voorspelt een verschuiving in het gebruik van de verschillende typen nevenschikkende conjuncties. Om deze verwachting te toetsen zijn de nevenschikkende conjuncties uitgesplitst per type betekenisrelatie en procentueel berekend op het totaal aantal uitingen met propositionele inhoud. De resultaten bevestigen hypothese A6b (ii) niet: er is geen toename in het percentage adversieve en causale conjuncties. Wel neemt, in tegenstelling tot de verwachting, het percentage additieve conjuncties toe tot het zevende jaar. Dit terwijl dit type conjunctie altijd al het frequentst voorkomt. Dit resultaat is conform met dat van De Haan (1994), die bij taalvaardige kinderen een hoger percentage van additieve conjuncties vond in *oral narratives* dan bij minder taalvaardige kinderen. Haar populatie is echter ouder (zie 2.5). De andere typen conjuncties, namelijk adversieve, causale en temporele blijven met toenemende leeftijd even frequent voorkomen. Hypothese A6c wordt hierdoor niet bevestigd.

Hieronder wordt de variabele Coherentie besproken, de tweede en laatste variabele die is onderscheiden onder de pragmatische hoofdcomponent inhoudelijke samenhang.

### 5.7 De variabele Coherentie

Coherentie duidt op samenhang in *discourse*, gebaseerd op impliciete semantische relaties tussen proposities (zie 2.5). Het coöperativiteitsprincipe (CP) (zie 1.2), geformuleerd door Grice (1975) is ontworpen met als doel impliciete betekenissen te kunnen beschrijven (McTear & Conti-Ramsden, 1992). Indien een spreker zich houdt aan dit principe, is elke impliciete en expliciete betekenis toegankelijk voor de luisteraar: wanneer een spreker zich er niet aan houdt kunnen er begripsproblemen ontstaan. Het CP wordt door gespreksdeelnemers niet altijd nageleefd. Een spreker kan bewust het CP schenden en probeert dan een specifiek conversationeel effect te bereiken, zoals ironie, humor of leugen. Wanneer het CP onbewust wordt geschonden, converseert de spreker (nog) niet competent. Omdat kinderen minder taalvaardig zijn dan volwassenen, zullen zij het CP relatief vaker schenden. De maximes worden geschonden doordat er niet (voldoende) rekening wordt gehouden met de gesprekspartner. Uit eerder onderzoek komt naar voren dat vooral jongere kinderen de maximes relatief vaak schenden. Dit komt omdat jongere kinderen nog moeite hebben met het innemen van het perspectief van de luisteraar. Bij deze kinderen is de *theory of mind* nog niet (volledig) ontwikkeld (Perner, 1991; zie 1.4).

Diverse auteurs, waaronder Leech (1983), Levinson, 1987 en Sperber en Wilson (1986) hebben hun theorie en/of model ontleend aan het coöperativiteitsprincipe van Grice.

Ook in dit proefschrift wordt een model gebruikt, ontleend aan coöperativiteitsprincipe van Grice. Het 'model incoherentie' (zie schema 5.4) werd ontwikkeld in navolging van het analysemodel van Bishop en Adams (1989) en is bedoeld voor de analyse van incoherente uitingen. De analyse is een foutenanalyse: uitingen zijn beoordeeld als coherent of als incoherent.



## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

De uitgangspunten bij de beoordeling waren dat elke coherente uiting: (i) inhoudelijk naadloos gerelateerd is aan de voorgaande uiting; (ii) nieuwe informatie geeft, waarbij de nieuwe informatie direct is in te passen in de context/kennis van de luisteraar zonder dat er redundantie of ambiguïteit optreedt. Om de betrouwbaarheid van de beoordeling te vergroten is er gebruik gemaakt van een *flow chart* (zie bijlage 5). Bovendien is er van elke uiting die als niet coherent werd beoordeeld een parafraze gemaakt (Roelofs, te verschijnen).

Maximes		categorieën incoherentie
1	Relatie	a. plotselinge <i>topicshift</i> b. negeren initiatie <sup>5</sup>
2	Relevantie	a. andere inhoud dan gevraagd b. andere intentie dan bedoeld c. contextuele implicatie
3	Kwantiteit: te weinig informatie	a. hiaat informatie b. onduidelijke informatie
4	Kwantiteit: te veel informatie	a. reïteratie b. onnodige informatie c. elaboratie
5	Wijze	a. ambigue informatie

Schema 5.4 *Het model incoherentie.*

Uitingen die werden beoordeeld als incoherent, kregen vervolgens een code aan de hand van het model incoherentie. Uitingen die niet (naadloos) aansluiten op het thema en/of de direct voorgaande uiting, schenden óf maxime 1 óf maxime 2. Binnen de boodschap kan de informatievoorziening niet goed verlopen. Dan wordt maxime 3, 4 en/of 5 geschonden. Schema 5.5 geeft weer op welke punten het *model incoherentie* afwijkt van de maximes oftewel de vuistregels van het CP.

<sup>5</sup> De categorie negeren initiatie is gelijk aan type (ii) van de ontbrekende tweede paardelen (zie 4.4.2 en voorbeeld 4.h).

## De variabele Coherentie

1. De schending van het **maxime van kwaliteit**: het beweren van onwaarheden of zaken waarvoor onvoldoende bewijs is, wordt gecodeerd bij het **maxime van wijze**. Het beweren van onwaarheden komt in een STAP-gesprek, als het al ontdekt wordt, zelden voor.
2. De schending van het **maxime van relatie** wordt gecodeerd in óf het **maxime van relatie**, waarin de uiting geen direct verband heeft met de direct voorgaande uiting óf het **maxime van relevantie**, waarin de uiting wel een verband heeft met de direct voorgaande uiting, maar dit verband is niet naadloos. Deze tweedeling is gemaakt om een beter inzicht te krijgen in de gebrekkige aansluiting die antwoorden van kinderen kunnen hebben op de vraag.
3. Het **maxime van kwantiteit** kan naar twee zijden worden geschonden. Iemand kan te weinig informatie geven en iemand kan teveel informatie geven. Dit maxime wordt in de analyse gesplitst in twee afzonderlijke maximes: (i) **maxime van kwantiteit: te weinig informatie**, (ii) **maxime van kwantiteit: te veel informatie**. Het is mogelijk dat het schenden van deze maxime naar de ene of de andere kant leeftijdsgebonden is.
4. Het is mogelijk dat uitingen meerdere maximes tegelijk schenden. Bij de beoordeling welke maxime(s) er word(t)(en) geschonden met een incoherente uiting wordt een hiërarchie aangenomen (zie schema 5.4): de schending van maxime 1 is een ernstigere schending van het CP dan de schending van maxime 5. De hiërarchie is aangebracht in de *flow chart* (zie bijlage 5). De *flow chart* wordt gebruikt om tot een betrouwbare beoordeling te komen.

---

Schema 5.5 Afwijkingen op de maximes van het CP in het model incoherentie.

Niet alle subcategorieën die in het model incoherentie zijn onderscheiden worden gezien als een schending van de conversationele regels. Een contextuele implicatie bijvoorbeeld wordt als taalvaardig beschouwd. Zoals punt 4 van schema 5.5 aangeeft, wordt er tussen de maximes een hiërarchie aangenomen: de schending van maxime 1 is een ernstiger schending dan de schending van maxime 5. Wordt het maxime van Relatie geschonden, dan houdt de spreker in het geheel geen rekening met de luisteraar, bijvoorbeeld in het geval van negeren van een uiting van de interviewer. Wordt maxime 5 Wijze geschonden, dan houdt het kind wel rekening met de luisteraar maar niet genoeg, waardoor het bijvoorbeeld tegenstrijdige informatie geeft. Indien de aangenomen hiërarchie de ontwikkeling in het nemen van perspectief weerspiegelt, zal de schending van de maximes hoger in de hiërarchie sterker afnemen dan die lager in de hiërarchie. Hieronder worden de categorieën toegelicht.

### • *Maxime 1: Relatie*

Indien een uiting geen direct verband heeft met het thema in de voorgaande uiting, terwijl dat thema niet was afgesloten, dan wordt het maxime van Relatie geschonden. Er zijn twee vormen van schending mogelijk:

a. De spreker gaat plotseling op een ander thema of subthema over, zoals in voorbeeld 5.aa. Deze schending wordt aangeduid als *plotselinge topicshift*.

*Voorbeeld 5.aa: een plotselinge topicshift (leeftijd kind 4;6):*

*INT:	nee, dan is het net een ijsje, hè?
*Chantal:	ja.
*INT:	je dacht zeker dat ze zo heette hè, net als een ijsje?
*Chantal: →	eerst was een boom bij tante Coby.

b. De spreker blijft doorpraten over zijn/haar eigen betoog en negeert daarbij een initiatief van de interviewer. Deze schending wordt *negeren initiatie* genoemd. In voorbeeld 5.bb geeft Danilla in tweede instantie het antwoord op de eerste vraag en negeert daarmee de tweede vraag.

## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

*Voorbeeld 5.bb: een negeren initiatie (leeftijd kind 5;2):*

- \*INT: wat vond je het leukste van het verhaal?  
\*Danilla: ehm # camera.  
\*INT: maar dat hoort niet bij het verhaal.  
\*INT: #1 heb jij ook weleens een kikker gezien?.  
\*Danilla: → de kikkers.

### • *Maxime 2: Relevantie*

Indien de uiting wel een relatie heeft met de direct voorgaande uiting doordat het een tweede paardeel is, wordt er beoordeeld of de uitingen goed op elkaar en op het besproken thema aansluiten. Een tweede paardeel kan door twee aspecten niet goed aansluiten bij het eerste paardeel, waardoor de uiting aan relevantie verliest:

a. De reactie van het kind sluit niet naadloos aan op de **inhoud** van het eerste paardeel kortom, er wordt een andere vraag beantwoord dan er is gesteld (zie voorbeeld 5.cc) of het antwoord gaat in op andere personen, zaken of objecten dan waarop de vraag betrekking heeft.

*Voorbeeld 5.cc: een tweede paardeel met een andere inhoud dan gevraagd (leeftijd kind 5;1):*

- \*INT: en je hebt ook nog andere glijbanen in Artis, hè?  
\*Jennifer: → ja, olifanten.

b. De reactie van het kind sluit niet naadloos aan op de **intentie** die de interviewer had met het eerste paardeel. Het antwoord is bijvoorbeeld te specifiek (van Dijk, 1977) of te algemeen (Smith & Leinonen 1992), of gaat in op een ander betekenisaspect dan waarop de vraag betrekking heeft (zie voorbeeld 5.dd).

*Voorbeeld 5.dd: een tweede paardeel dat ingaat op een andere intentie dan bedoeld (leeftijd kind 4;4):*

- \*INT: dus jij hebt weleens een kikker gezien.  
\*Stefan: ja.  
\*INT: en vertel eens, hoe ging dat?  
\*Stefan: → goed.

Ook een *contextuele implicatie* veroorzaakt een niet-naadloze aansluiting tussen eerste en tweede paardelen. Met een contextuele implicatie gaat de spreker inhoudelijk en intentioneel goed in op een ja/nee-vraag, terwijl het ja/nee-antwoord niet expliciet wordt geuit maar impliciet aanwezig is in en afleidbaar is uit het antwoord. Het gebruik van dit verschijnsel, waarin het ja/nee-antwoord impliciet aanwezig is in de gegeven informatie, wordt beschouwd als vaardig taalgebruik (zie voorbeeld 5.ee).

*Voorbeeld 5.ee: een contextuele implicatie (leeftijd kind 8;5):*

- \*INT: zit je nog op andere clubjes?  
\*Marieke: → eh ik zit op ballet.

### • *Maxime 3: Kwantiteit: te weinig informatie*

Het verstrekken van te weinig informatie is onderverdeeld in twee categorieën:

## De variabele Coherentie

a. In de logische opbouw van de conversationele bijdrage ontbreekt essentiële informatie. Dit *hiaat* in de informatie vult ten minste één *clause*. In voorbeeld 5.ff vertelt Linda over een computerspelletje. Bij <sub>i</sub> mist de propositie "*die heeft gewonnen*".

Voorbeeld 5.ff: een hiaat informatie (leeftijd kind 7;3):

- \*Linda: en dan moet je twee dezelfde vinden steeds.  
\*Linda: → en wie de meeste punten hebt <sup>i</sup> dan hoor je steeds tingel tangel tongel.

b. Binnen de uiting wordt *onduidelijke informatie* gegeven of er wordt informatie *niet verwoord*, zoals plaats- en tijdbepalingen. In voorbeeld 5.gg vertelt Ramona over een kikker die haar zusje gevangen had. Bij <sub>i</sub> mist een plaatsbepaling).

Voorbeeld 5.gg: onduidelijke informatie (leeftijd kind 8;5):

- \*Ramona: en toen mochten we hem niet houden van mama.  
\*Ramona: → en toen ehm had ze hem weer terug <sup>i</sup> gedaan.  
\*INT: heeft ze hem weer terug naar de sloot gebracht?

### • Maxime 4: Kwantiteit: te veel informatie

Het geven van teveel informatie is niet altijd inadequaar, maar kan van een bepaalde *discourse*-stijl getuigen. Het vertellen van een mop of een anekdote bijvoorbeeld gaat vaak gepaard met herhalingen en elaboraties. Maar te veel informatie kan ook gaan vervelen. Er zijn drie onderscheidingen gemaakt:

a. Een *reïteratie* is een *clause* met informatie die al expliciet gemaakt is door het kind in de voorgaande tekst. Een reïteratie hoeft geen exacte herhaling van de uiting te zijn. Met de uiting wordt echter geen nieuwe informatie gegeven (voorbeeld 5.hh). Een reïteratie wordt tevens als *themahalt* beoordeeld (zie 4.5.2).

Voorbeeld 5.hh: een reïteratie (leeftijd kind 6;2):

- \*Ramona: en toen had mijn zus Wendy er een keertje een gevangen.  
\*Ramona: en die ehm die had ze mee naar huis genomen.  
\*Ramona: en toen had ze hem in een beker gedaan.  
\*Ramona: want ze had een beker met water meegenomen.  
\*Ramona: → en had ze ehm die kikker derin gedaan.

b. Er wordt *onnodig* veel informatie gegeven, door bijvoorbeeld geen gebruik te maken van samentrekking of ellipsis of door al eerder genoemde bepalingen te herhalen.

Voorbeeld 5.ii: het geven van onnodige informatie in één uiting (leeftijd kind 6;2):

- \*Wouter: dan moet je letters ook schrijven.  
\*Wouter: → en dan **moet je** de letters inkleuren.

### • Maxime 5: Wijze

Er wordt *ambiguous* informatie gegeven wanneer de informatie tegenstrijdig is met eerder gegeven informatie of met de werkelijkheid. In voorbeeld 5.jj wordt een zeer onwaarschijnlijke gebeurtenis verwoord. Vierjarigen hebben vaak nog moeite om gebeurtenissen in de werkelijkheid te onderscheiden van hun fantasie.

## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

*Voorbeeld 5.jj: ambigue informatie (leeftijd kind 4;5):*

- \*Erik: mijn papa wou die boom in fik steken.  
\*Erik: maar mocht niet.  
\*Erik: → en toen had ie de gemeente in de fik gestoken.

### 5.7.1 Hypotheses betreffende de variabele Coherentie

Op basis van de in 2.5.2 beschreven literatuur en naar aanleiding van de vragen gesteld in 3.7.2 zijn de volgende hypothesen opgesteld ten aanzien van de variabele Coherentie. De hypothesen A7b en A7c zijn deelhypothesen van hypothese A7a.

A7a. Naarmate kinderen ouder worden, worden hun conversationele bijdragen coherenter en relevanter. Dit uit zich in:

- (i) een afname van het percentage niet-coherente coderingen, waarbij de mate van afname afhankelijk is van de hiërarchie van de maximes (hoe hoger hoe sterker de afname);
- (ii) een toename van het percentage antwoorden met contextuele implicatie.

A7b. Naarmate kinderen ouder worden, sluiten hun conversationele bijdragen beter aan bij die van de interviewer. Dit uit zich in:

- (i) een afname van het percentage uitingen die het maxime van Relatie of Relevantie schenden, waarbij de afname van het maxime van Relatie sterker is dan de afname van het maxime van Relevantie.

A7c. Naarmate kinderen ouder worden, is de informatie die ze verstrekken beter toegespitst op de luisteraar, doordat ze minder vaak informatie weglaten en minder vaak onnodige of ambigue informatie geven. Dit uit zich in:

- (i) een afname van het percentage uitingen die het maxime van Kwantiteit: te weinig informatie, het maxime van Kwantiteit: te veel informatie en het maxime van Wijze schenden, waarbij de afname van het maxime van Kwantiteit: te weinig informatie het sterkst is.

### 5.7.2 Resultaten van de analyse van Coherentie

De analyse van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor wat betreft de variabele Coherentie leverde de waarde .86 op (zie ook bijlage 4).

Om hypothese A7a, b en c te toetsen zijn de percentages berekend van de coderingen van incoherentie. Dit is gedaan per leeftijdsgroep op het totale aantal uitingen met propositionele inhoud (alle uitingen minus de ja/nee-antwoorden) van het kind. Het percentage contextuele implicaties is echter berekend op het aantal tweede paardelen van het kind. De cijfers in de linker kolom van tabel 5.11 geven het gemiddelde percentage van het totale aantal incoherente coderingen met de standaarddeviaties (sd), de cijfers in de rechter kolom geven het gemiddelde percentage met de standaarddeviaties van de contextuele implicaties. Het percentage incoherentie is vrij hoog; er waren tenslotte meerdere scores per uiting mogelijk.

	n	Incoherentie totaal gemiddeld	sd	Contextuele implicatie gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>44,9</u>	<u>18,9</u>	<u>3,5</u>	<u>3,5</u>

## De variabele Coherentie

4 jaar	15	67,7	16,7	1,7	1,8
5 jaar	15	55,3	13,1	4,0	4,4
6 jaar	15	40,4	9,9	2,6	1,7
7 jaar	15	33,1	12,2	3,8	3,7
8 jaar	15	27,9	6,2	5,2	4,4

*Tabel 5.11 Het gemiddeld aantal coderingen van incoherentie op het aantal uitingen met propositionele inhoud en het percentage contextuele implicaties op het aantal tweede paardelen van het kind per leeftijdsgroep.*

De resultaten betreffende de variabele incoherentie vertonen de verwachte trend; uit de variantie-analyse blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 27.5, p < .01$ ). Deze verschillen zijn substantieel ( $\eta^2 = 61,1\%$ ) en zijn voor een belangrijk deel te beschrijven als een lineaire trend ( $r^2 = 58,9\%$ ). In de posthoc-analyse blijkt dat de zeven- en achtjarigen zich als groep onderscheiden van de overige groepen. De vierjarigen onderscheiden zich van alle groepen, de vijfjarigen van de drie oudste leeftijdsgroepen en de zesjarigen alleen van de achtjarigen.

Daarentegen vertonen de gemiddelden van de categorie contextuele implicatie niet de verwachte trend ( $F(4,70) = 2.3, p > .05$ ). Het gebruik van contextuele implicaties neemt niet significant toe met toenemende leeftijd. Hypothese A7a (i) wordt door deze resultaten bevestigd, maar hypothese A7a (ii) niet.

De aansluiting tussen de uitingen van de interviewer en de uitingen van de kinderen wordt beoordeeld met het maxime van Relatie en het maxime van Relevantie. Wordt het maxime van Relatie geschonden, dan is de aansluiting tussen twee uitingen voor de luisteraar/codeerder niet duidelijk aanwezig. Wordt het maxime van Relevantie is geschonden, dan is de aansluiting wel duidelijk aanwezig, maar het tweede paardeel sluit niet naadloos aan bij het eerste paardeel van de interviewer. In tabel 5.12 staan per subcategorie de gemiddelden met de bijbehorende standaarddeviaties (sd) van de uitingen die de aansluiting met de voorgaande *discourse* schenden.

n		Maxime van Relatie				Maxime van Relevantie			
		Plotselinge Topicshift		Negeren Initiatie		Andere Inhoud		Andere Intentie	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd	gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<b>Totaal</b>	<b>75</b>	<u>2,0</u>	<u>3,7</u>	<u>0,8</u>	<u>1,6</u>	<u>2,6</u>	<u>3,0</u>	<u>2,6</u>	<u>2,4</u>
4 jaar	15	5,9	6,4	1,9	2,3	5,6	3,8	3,1	2,3
5 jaar	15	2,2	2,0	1,5	1,9	3,9	2,3	2,6	2,5
6 jaar	15	1,4	1,5	0,2	0,9	2,1	2,5	2,2	2,1
7 jaar	15	0,6	1,0	0,4	0,7	0,9	1,4	2,9	3,0
8 jaar	15	0,1	0,4	0	0	0,7	0,8	2,4	2,1

*Tabel 5.12 Het percentage uitingen waarmee het maxime van Relatie of het maxime van Relevantie wordt geschonden op het aantal uitingen met propositionele inhoud en per leeftijdsgroep.*

Uit de variantie-analyse voor wat betreft Plotselinge Topicshift en Negeren initiatie blijken de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen te vertonen: Plotselinge Topicshift ( $F(4,70) = 7.9, p < .01, \eta^2 = 31\%$ , waarvan de variantie voor 25,4% verklaard wordt door een lineair leeftijdsef-

fect). Negeren Initiatie ( $F(4,70) = 5.2$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = 22,8\%$ , waarvan de variantie voor 19,5% verklaard wordt door een lineair leeftijdseffect).

In de posthoc-analyse blijkt dat voor wat betreft Plotseling Topicshift de vierjarigen zich onderscheiden van de vier andere leeftijdsgroepen, die niet van elkaar verschillen. Voor wat betreft Negeren Initiatie onderscheiden de twee jongste leeftijdsgroepen zich van de drie oudste leeftijdsgroepen. De schending van het maxime van Relatie komt bij de achtjarigen nauwelijks meer voor.

De gemiddelden van de twee categorieën die het maxime van Relevantie schenden geven een wisselend beeld. Uit de variantie-analyse van de categorie Andere Inhoud blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen wel onderlinge verschillen vertonen en dat deze verschillen substantieel zijn ( $F(4,70) = 11.5$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = 39.7\%$  waarvan de variantie voor 37,4% lineair wordt verklaard). In de posthoc-analyse blijken de vier- en vijfjarigen zich als groep onderscheiden van de drie oudste leeftijdsgroepen. Voor de categorie Andere Intentie vertonen de leeftijdsgroepen geen onderlinge verschillen. Dat de categorie Andere Intentie nog veel blijft voorkomen kan te maken hebben met feit dat oudere kinderen regelmatig te specifiek op een eerste paardeel willen ingaan, terwijl jongere kinderen vaak juist te algemeen op een eerste paardeel ingaan (zoals in voorbeeld 5.dd).

Het heel specifiek op een vraag ingaan, wordt door Ninio en Snow (1996) (zie 2.5.2) ook gerapporteerd over kinderen van om en nabij de zeven jaar, maar dan vanuit een onderzoek naar definitievaardigheden. De auteurs stellen dat kinderen op die leeftijd de indruk hebben dat zij met een kort antwoord als een definitie te weinig informatie geven. Als antwoord op een definitievraag geven kinderen van rond de zeven jaar vaak een langer antwoord, zoals een uitleg of anekdote. Door de resultaten in tabel 5.12 wordt hypothese A7b grotendeels bevestigd. Uitingen zijn vrijwel altijd gerelateerd aan het topic en de direct voorgaande uiting. Inhoudelijk zijn tweede paardelen steeds vaker naadloos afgestemd op eerste paardelen. Kinderen in de betreffende leeftijdsgroep van vier tot negen jaar hebben vaak nog wel moeite met het inschatten van de intentie van de vraag.

Hypothese A7c voorspelde met toenemende leeftijd een toename van de informativiteit van de conversationele bijdragen van de kinderen. Er zou een afname waar te nemen zijn in ontbrekende informatie en in het verstrekken van teveel en ambigue informatie. In tabel 5.13 staan de gemiddelden van de subcategorieën van de schending van het maxime van Kwantiteit: te weinig informatie, met de bijbehorende standaarddeviaties (sd).

## De variabele Coherentie

n		Maxime van Kwantiteit: te weinig informatie			
		Hiaat Informatie gemiddeld                      sd		Onduidelijke Informatie gemiddeld                      sd	
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>5,6</u>	<u>3,8</u>	<u>15</u>	<u>8,3</u>
4 jaar	15	8,2	3,6	22,5	8,2
5 jaar	15	7,4	4,2	18,9	8,4
6 jaar	15	5,6	3,1	13,5	4,8
7 jaar	15	4,2	3,6	10,5	7,2
8 jaar	15	2,5	1,3	9,8	5,0

*Tabel 5.13      Het percentage coderingen van het maxime van Kwantiteit: te weinig informatie op het aantal uitingen met propositionele inhoud per leeftijdsgroep.*

In grote lijnen vertonen de gemiddelden de verwachte trends. Uit de variantie-analyse betreffende de categorie Hiaat Informatie blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 7.4$ ,  $p < .01$ ). De verschillen zijn substantieel ( $\eta^2 = 29,7\%$ ). Het percentage variantie is bijna volledig als lineaire ontwikkeling te beschrijven: ( $r^2 = 29,3\%$ ). In de posthoc-analyse blijkt overigens dat de zeven- en achtjarigen zich onderscheiden van de jongste drie leeftijdsgroepen en zich als een groep manifesteren. De vierjarigen onderscheiden zich van de oudste drie leeftijdsgroepen, de vijfjarigen van de oudste twee leeftijdsgroepen en de zesjarigen van de oudste leeftijdsgroep. Dit resultaat geeft aan dat er in de conversationele bijdragen van kinderen met toenemende leeftijd minder vaak proposities ontbreken.

Ook verwoorden kinderen naarmate ouder worden situaties en gebeurtenissen steeds duidelijker. Bepalingen van plaats en tijd worden met toenemende leeftijd minder vaak weggelaten. Dit blijkt uit de afname in het percentage Onduidelijke Informatie (zie de rechter kolom van tabel 5.13). De variantie-analyse gaf onderlinge verschillen aan tussen de vijf leeftijdsgroepen ( $F(4,70) = 9.6$ ,  $p < .01$ ). Het percentage verklaarde variantie is 35,4%, waarvan 33,4% lineair wordt verklaard. Uit de posthoc-analyse kwam naar voren dat de vier- en vijfjarigen zich als groep onderscheiden van de drie oudste leeftijdsgroepen, die onderling statistisch niet van elkaar verschillen.

Om een nader inzicht te krijgen in de informatievoorziening van de kinderen bespreken we de gegevens in tabel 5.14. In deze tabel staan de gemiddelden van de subcategorieën van de schending van het maxime van Kwantiteit: te veel informatie en de schending van het maxime van Wijze, uiteraard met de bijbehorende standaarddeviaties (sd). In dit geval vertonen de gemiddelden niet geheel de verwachte trends.



Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

n		Maxime van Kwantiteit: te veel informatie						Maxime van Wijze	
		Reïteratie		Onnodige informatie		Elaboratie		Ambigue Informatie	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd	gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
Totaal	75	3,6	3,2	5,6	4,2	4,4	2,7	1,7	2,1
4 jaar	15	5,5	3,3	6,1	5,2	4,6	3,0	3,4	2,5
5 jaar	15	4,8	4,1	6,5	3,7	4,6	1,7	2,1	1,9
6 jaar	15	2,2	2,5	6,1	4,9	4,6	3,3	1,7	2,2
7 jaar	15	3,2	2,8	5,5	4,0	3,6	3,1	1,0	1,2
8 jaar	15	2,4	1,7	4,1	3,1	4,7	2,2	0,6	1,1

Tabel 5.14 *Het percentage coderingen van het maxime van Kwantiteit: te veel informatie en het maxime van Wijze op het aantal uitingen met propositionele inhoud per leeftijdsgroep.*

Conform hypothese A7c is de afname van het maxime van Kwantiteit: te veel informatie veel beperkter dan die van te weinig informatie. Uit de variantie-analyse blijkt dat alleen voor wat betreft de subcategorie Reïteratie de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 3.7, p < .01$ ). De verklaarde variantie is redelijk ( $\eta^2 = 17,4\%$ ), waarbij de lineaire afname 12,7% is. In de posthoc-analyse blijken de drie oudste leeftijdsgroepen zich te manifesteren als een groep. De vierjarigen onderscheiden zich van de oudste drie leeftijdsgroepen en de vijfjarigen onderscheiden zich van de zes- en achtjarigen.

De afname van Onnodige Informatie is niet significant en evenmin die van Elaboratie. Elaboreren is in bepaalde genres, zoals het vertellen van een mop of een anekdote, een vaardigheid. Het genre van een onderzoeksvraaggesprek biedt ook de gelegenheid om te elaboreren. Toch neemt deze categorie ook niet toe met toenemende leeftijd.

We hebben in 4.5 gezien dat kinderen naarmate ze ouder worden meer informatie gaan uitwisselen. Uit deze resultaten wordt duidelijk dat ze dit niet doen door middel van al expliciet of impliciet aanwezige informatie, maar door nieuwe relevante informatie te verstrekken, conform het genre van een onderzoeksvraaggesprek.

In de rechter kolom van tabel 5.14 staan de gemiddelden betreffende de subcategorie Ambigue Informatie met de bijbehorende standaarddeviaties (sd). Uit de variantie-analyse blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 4.9, p < .01$ ). Het percentage verklaarde variantie is 22% en voor 20,7% te beschouwen als een lineaire trend. Deze afname in het geven van ambigue of tegenstrijdige informatie heeft zeker te maken met het feit dat de oudere kinderen een grotere kennis van de wereld hebben, de context beter kunnen inschatten en meer inzicht hebben in de al verstrekte informatie.

Uit de resultaten betreffende de variabele Coherentie blijkt dat kinderen tussen het vierde en het negende jaar pragmatisch vaardiger worden. De aansluiting van de conversationele bijdragen van het kind aan de uiting van de gesprekspartner en/of het thema van gesprek wordt vloeiender en de informatieverstrekking is beter toegespitst op de luisteraar en het genre van taalgebruik. Over een eventueel verloop in de afname van de schending van de maximes volgens een bepaalde

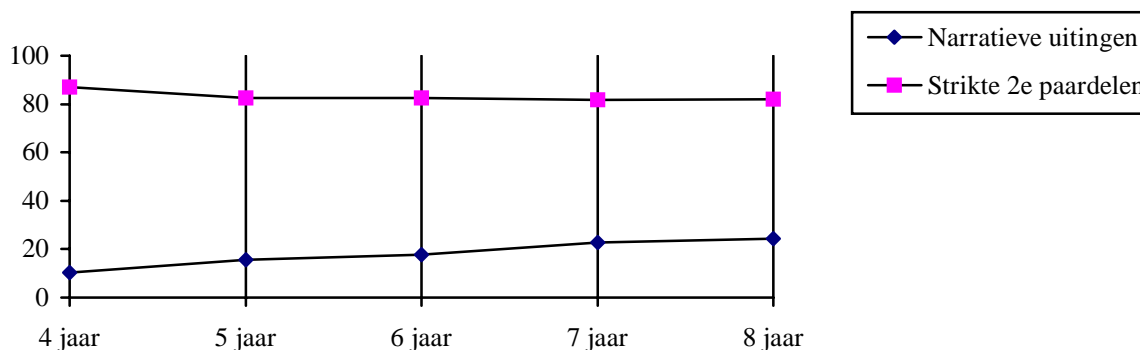
## Besluit

hiërarchie, zoals hypothese A7a voorspelde, is moeilijk een uitspraak te doen. Dit komt omdat de frequentie van de schending totaal anders is verdeeld tussen de verschillende maximes<sup>6</sup>.

Schendingen van het maxime van Kwantiteit blijven met toenemende leeftijd het meest frequent voorkomen, vooral het verstrekken van teveel informatie. Hypothese A7a, A7b en A7c worden over het algemeen wel bevestigd, doch van een hiërarchie in afname is niet echt sprake. Wel kan worden geconcludeerd dat kinderen eerder een naadloze aansluiting tussen uitingen in conversatie kunnen creëren dan hun informatie volledig toespitsen op de luisteraar.

### 5.8 Besluit

In hoofdstuk 5 zijn de operationalisatie en resultaten besproken van de functionele en inhoudelijke samenhang van de conversationele bijdragen. In het kort nu de gevonden resultaten. De interviewer kan, naarmate het kind ouder wordt, een eerste paardeel vaker gebruiken voor een Verzoek Informatie. Verzoeken Clarificatie en/of Verzoeken Acknowledgement zijn minder vaak noodzakelijke stappen in het vraaggesprek. Hierdoor krijgt de conversatie een meer prospectief karakter. De vorm waarin haar eerste paardelen zijn gesteld, is met de leeftijdstoename van het kind vaker declaratief of vraagwoordvraag. Dit geeft het kind meer vrijheid in het invullen van het tweede paardeel. Als een kind een eerste paardeel gebruikt in dit genre van taalgebruik, is dit met toenemende leeftijd steeds vaker om een clarificatievraag te stellen, wat duidt op groei in pragmatische vaardigheid.



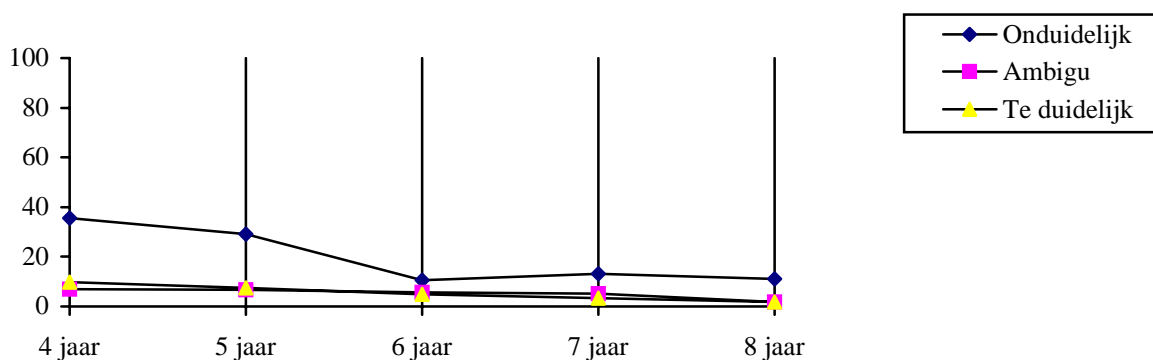
*Figuur 5.1 De percentages narratieve uitingen en strikte tweede paardelen van het kind (volgens de tabellen 5.2 en 5.3).*

Ook is er een ontwikkeling gevonden in de wijze waarop kinderen op een eerste paardeel reageren. Met toenemende leeftijd kunnen kinderen zich een vrijere houding gaan permitteren. De inhoud van langere antwoorden wordt meer en meer besteed aan het vertellen over gebeurtenissen buiten het hier-en-nu. Beide ontwikkelingslijnen zijn te zien in figuur 5.1

<sup>6</sup> Voor een overzicht van  $\eta^2$  en  $r^2$  voor de afname van de verschillende categorieën van incoherentie zie tabel 7.4.

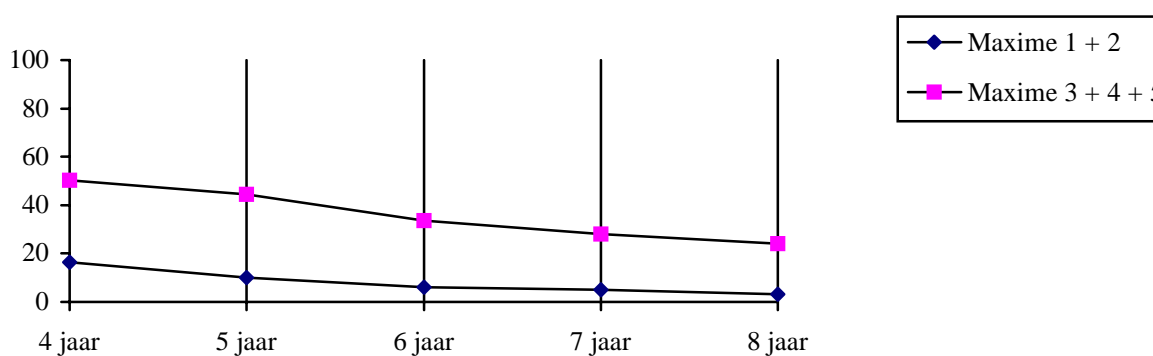
## Analyse en resultaten: de structuur van de conversatie

Voor wat betreft de cohesie gaat het gebruik van referentverwijzingen omhoog. Het gebruik van nevenschikkende en onderschikkende conjuncties neemt niet toe. Het onduidelijk introduceren van entiteiten en het 'te duidelijk' of ambigu verwijzen naar entiteiten neemt af met toenemende leeftijd (zie figuur 5.2).



*Figuur 5.2 De percentages onduidelijke introducties en ambigu en te duidelijke verwijzingen (volgens tabel 5.10.).*

Tenslotte neemt het gebruik van incoherente uitingen af. Tweede paardelen waarmee impliciet een ja/nee-antwoord wordt gegeven, de zogenaamde contextuele implicaties, nemen tegen de verwachting in met toenemende leeftijd niet toe. In figuur 5.3 is de afname in coderingen die niet (volledig) aansluiten afgezet tegen de afname in coderingen die problemen vertonen met de informatievoorziening.



*Figuur 5.3 De percentages coderingen in het maxime van Relatie en Relevantie (1+2) en de percentages coderingen in het maxime van Kwantiteit: te weinig informatie, het maxime van Kwantiteit: te veel informatie en het maxime van Wijze (3+4+5) (volgens de tabellen 5.12, 5.13 en 5.14).*

Te zien is dat problemen met de aansluiting van uitingen vroeger afnemen dan problemen met de informatievoorziening. Achtjarige kinderen produceren nauwelijks nog uitingen die geen relatie

## Besluit

hebben met de voorgaande uiting of het thema van gesprek. Tweede paardelen sluiten strikter aan op eerste paardelen.

Het maxime van Kwantiteit wordt op alle leeftijden vaker geschonden door het geven van te weinig informatie dan teveel informatie, maar dit schenden neemt met toenemende leeftijd ook het sterkst af ten opzichte van de overige categorieën van incoherentie. Ook het verstrekken van tegenstrijdige informatie neemt met toenemende leeftijd af.

## 6 De analyse en de resultaten: de narratie en de vergelijking tussen twee genres

### 6.1 Inleiding

In de voorgaande twee hoofdstukken zijn de analyse en resultaten van de conversatie besproken. In dit hoofdstuk zullen de analyse en de resultaten van de narratie, de FROG-story, aan de orde komen. De resultaten van beide genres zullen daarna met elkaar worden vergeleken. De analyse van de narratie richt zich, zoals ook de analyse van de conversatie, op de structurele, functionele en inhoudelijke samenhang. Ten eerste is de plotstructuur geanalyseerd met behulp van een model, dat zowel betrekking heeft op de structuur en de functie als op de inhoud van de narratie. De traditie van het analyseren van de plotstructuur komt voort vanuit de structurele benadering van de Discourse Analyse (Renkema, 1993) (zie 2.3.4). De plotstructuur geeft de lokale opeenvolging van de gebeurtenissen op microniveau weer, maar tevens de globale coherentie op macroniveau. De verschillende informatiecategorieën binnen de plotstructuur, de zogenaamde episodes, bevatten de inhoud van het verhaal. Deze episodes kunnen causaal, temporeel of logisch met elkaar zijn verbonden. De episodes zijn tevens gerelateerd aan de plotstructuur (Stein & Glenn, 1979).

Cohesieve middelen zorgen voor samenhang op microniveau (lokaal) binnen en tussen *clauses* (Berman & Slobin, 1994b).

Uit onderzoek naar het verwoorden van de plotstructuur komt naar voren dat kinderen met toenemende leeftijd meer plotcomponenten gaan verwoorden (zie 2.3.4). Kinderen gaan vooral meer aandacht besteden aan de oriëntatie van een verhaal. Uit onderzoeksresultaten naar het gebruik van cohesieve middelen in narratie, blijken kinderen deze met toenemende leeftijd frequenter en adequater te gaan gebruiken.

### 6.2 De plotanalyse

Frog, where are you? (Mayer, 1969) is een verhaal over een jongen die als huisdieren een hond en een kikker heeft. Op een nacht ontsnapt de kikker. De volgende ochtend ontdekken de jongen en de hond dat de kikker weg is en ze gaan hem zoeken. Ze beleven hierbij een aantal avonturen, totdat ze de kikker vinden en hem mee terug naar huis nemen (zie bijlage 1).

Trabasso e.a. (1989) hebben de plot (zie 2.3.4) van de FROG-story gestructureerd in een causaal netwerkmodel. De plotstructuur is uitgewerkt als een zogenaamde doel/plan hiërarchie, bestaande uit functionele planningscomponenten. Deze planningscomponenten vormen de plotlijn van de FROG-story. Dit model is gebaseerd op de episodische categorieën van Stein en Glenn (zie 2.3.4). In navolging van eerdere publicaties van Trabasso en collega's (1979, 1984, 1985, 1989) leggen Trabasso en Rodkin (1994) de nadruk op causale relaties tussen gebeurtenissen.

Een belangrijk fenomeen van het causale netwerkmodel is dat er drie verschillende doelen zijn gedefinieerd die de protagonist nastreeft. De drie doelen zijn hiërarchisch geordend en elk onderliggend doel wordt gemotiveerd door het hem overkoepelende doel:

Analyse en resultaten: de narratie en de vergelijking tussen twee genres

## De plotanalyse

- Doel 1 = de jongen wil zijn kikker terug krijgen
- Doel 2 = de jongen wil zijn kikker vinden
- Doel 3 = de jongen wil zijn kikker zoeken

Na een aantal *initiërende gebeurtenissen* waarin de kikker van de jongen ontsnapt, volgt een *interne respons* van de jongen, in dit geval verdriet. Deze interne respons motiveert doel 1. Doel 1 motiveert doel 2 en doel 2 motiveert op zijn beurt doel 3. Dan volgt er een aantal episodes, waarin de jongen acties onderneemt om zijn doelen te bereiken: hij gaat zijn kikker zoeken. Wanneer het resultaat van de zoekpoging negatief is: de jongen heeft zijn kikker niet gevonden, motiveert doel 2 of doel 1 de jongen weer tot een volgende zoekpoging in de volgende episode, totdat de pogingen tot een positief resultaat leiden en de kikker wordt gevonden. Met het verwoorden van het bereiken van doel 2 en uiteindelijk doel 1 legt de verteller een thematisch verband tussen het begin en het einde van het verhaal (coherentie). Doel 3 heeft steeds een lokale uitwerking en legt daardoor geen thematisch verband.

Een ideale vertelling bevat een volledig verwoorde plotlijn, waarin alle planningscomponenten zijn terug te vinden. In een ideale vertelling wordt ook de overgang tussen de werkelijkheid en de vertelling en weer terug gemarkeerd door de verteller. FROG-stories van volwassenen bevatten vrijwel alle planningscomponenten, waardoor de plotlijn een coherent geheel wordt. Om een ingewikkeld plot als de FROG-story te kunnen verwoorden is kennis nodig van plannen en ordenen en van het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. De plot moet episodisch (in kleinere eenheden) worden geïnterpreteerd. Deze kennis wordt met toenemende leeftijd verworven en komt tot uitdrukking in de wijze waarop de plotlijn wordt verwoord. Voor de duidelijkheid worden de vragen, gesteld in 3.7.3 hier herhaald. Deze zullen met behulp van de plotanalyse worden beantwoord.

Zullen kinderen naarmate ze ouder worden:

- B1a. een beter onderscheid kunnen maken tussen hoofd- en bijzaken, waardoor een groter deel van de narratie is gerelateerd aan de plotlijn? (betreft de structurele samenhang van de narratie).
- B1b. de opeenvolgende gebeurtenissen als een coherente narratie, georganiseerd rond een hiërarchisch doel/plan vertellen (Trabasso & Rodkin, 1994: 99), en zo ja, op welke leeftijd? (betreft de functionele en de inhoudelijke samenhang van de narratie).
- B1c. de overgang gaan markeren tussen werkelijkheid *speech time* en verhaal *reference time*, waardoor de narratie als afgeronde eenheid kan worden onderscheiden van de werkelijkheid? (betreft de inhoudelijke samenhang van de narratie).
- B1d. de FROG-story episodisch gaan interpreteren, waardoor zoekpogingen als volledige episodes worden verwoord? (betreft de functionele en inhoudelijke samenhang van de narratie).

### 6.2.1 De operationalisatie van de Plotanalyse

Blankenstijn (te verschijnen) heeft het causale netwerkmodel van Trabasso e.a. (1989). bewerkt om FROG-stories van Nederlandstalige kinderen (zie schema 6.1) te analyseren. De plotstructuur is geanalyseerd op basis van de planningscomponenten, die zijn weergegeven in schema 6.1.

Analyse en resultaten: de narratie en de vergelijking tussen twee genres

Doel/plan hiërarchie	Planningscomponenten
<b>Setting</b>	1. Introductie van de kikker 2. Bezit van de kikker
<b>Initiërende gebeurtenissen</b>	3. De jongen slaapt 4. De kikker ontsnapt 5. De jongen wordt wakker 6. De jongen vindt de pot 7. De pot is leeg 8. De kikker is weg
<b>Interne Respons</b>	De jongen is verdrietig
<b>Zoekpogingen (Episodes)</b>	1. In de kamer van de jongen 2. Uit het raam kijken 3. Buiten 4. In een holletje in de grond 5. In een holletje in de boom 6. Op een rots 7. Achter een boomstam Zoekpoging zonder plaatsbepaling
<b>Uitkomst van overkoepelende doelen</b> • Doel 2 → • Doel 1 →	1. De jongen vindt zijn kikker 2. De jongen neemt zijn kikker mee terug naar huis of neemt een andere kikker mee terug naar huis
<b>Interne Respons</b>	De jongen is gelukkig

Schema 6.1. *Het causale netwerkmodel (Blankenstijn, te verschijnen) gebaseerd op (Trabasso e.a., 1989).*

Voor het beantwoorden van vraag B1a (of kinderen met toenemende leeftijd beter onderscheid kunnen maken tussen hoofd- en bijzaken) is het nodig om het totale aantal verwoorde planningscomponenten te vergelijken met het totale aantal uitingen. De kinderen gingen regelmatig in op zaken die geen betrekking hebben op de plotlijn (zie 2.3.4). Voorbeeld 6.a laat het verwoorden van bijzaken bij prent 4 (zie bijlage 1) zien.

*Voorbeeld 6.a: een reeks uitingen (→) die geen betrekking heeft op de plotlijn (leeftijd kind 6;2):*

- \*Raymond: toen ging de kikker zoeken.
- \*Raymond: → <en eh> en de hond ging <in een in een> in <eh> pot.
- \*Raymond: → <en een> en een kruk viel om.
- \*Raymond: → en een xx xx staat er.
- \*Raymond: → <en buiten> de lamp is uit.
- \*Raymond: → en buiten schijnt de zon.

Een planningscomponent werd alleen gecodeerd, indien de verwoording van de component aan twee voorwaarden voldeed; (i) de verwoording moest betrekking hebben op de juiste prent; (ii) de verwoording moest tenminste betreffen: (a) de handelende persoon of agens; (b) de *state of*



## De plotanalyse

*affairs* (Dik, 1989: 89) in termen van een gebeurtenis of situatie. Een zoekpoging werd gecodeerd, wanneer de plaats waar de zoekpoging zich afspeelde werd vermeld. Indien er geen plaatsbepaling werd vermeld, dan werd er een zoekpoging zonder plaatsbepaling gecodeerd. 6.b geeft een voorbeeld van het vertellen van een zoekpoging met plaatsbepaling.

*Voorbeeld 6.b: een zoekpoging met plaatsbepaling (leeftijd kind 4;4):*

\*Jessica:                                   toen ging de jongen uit de raam kijken.

Met deze twee voorwaarden werd strikt omgegaan, maar met de keuze van bepaalde inhoudswoorden werd soepel omgegaan. De boomstam mocht bijvoorbeeld ook worden aangeduid als *boom*, *tak*, *stronk*, e.d. Zoals schema 6.1 laat zien, zijn er 19 planningscomponenten onderscheiden. Bepaalde planningscomponenten konden meerdere malen worden verwoord en werden dan ook meerdere malen gecodeerd. Dit kwam een enkele keer voor bij zoekpogingen.

Om vraag B1b (of kinderen met toenemende leeftijd de opeenvolgende gebeurtenissen als een coherente narratie, georganiseerd rond een hiërarchisch doel/plan gaan vertellen) te beantwoorden zijn de informatiecategorieën van planningscomponenten nodig. Trabasso e.a. (1992) beargumenteren dat een kind volgens een hiërarchisch doel/plan vertelt, indien het verwoordt dat:

*(1) de protagonist een waardevol object heeft, (2) hij dat object verliest, (3) hij herhaaldelijk poogt zijn verloren object te zoeken, (4) de zoekpogingen uiteindelijk in succes resulteren.*

Dit betekent dat in een FROG-story aanwezig moet zijn: een setting waarmee op zijn minst de kikker wordt geïntroduceerd, initiërende gebeurtenissen waaruit het ontsnappen van de kikker duidelijk wordt, herhaalde zoekpogingen en een uitkomst die aangeeft dat de jongen zijn verloren object terug heeft. De uitkomsten van doel 2 en/of doel 1 leggen een thematisch verband met het begin van het verhaal (*the resolution of the plot*, Berman & Slobin, 1994b; Trabasso & Rodkin, 1994). De uitkomst van doel 2 werd als verwoord beschouwd, wanneer het kind expliciet maakte, dat **de** kikker werd gevonden, zoals in voorbeeld 6.c.

*Voorbeeld 6.c: het verwoorden van de uitkomst van doel 2 (leeftijd kind 4;4):*

\*Marjolein:           en toen zei die +" stil.  
\*Marjolein:           ze kropen heel zacht over de boomstam heen.  
\*Marjolein:           en toen zagen ze twee kikkers.  
\*Marjolein:           en toen was daar een moederkikker.  
\*Marjolein:           en daar was **de kikker** van hun twee.

Omdat veel Nederlandse kinderen de kikker die door de jongen mee naar huis werd genomen als een nazaat van de verloren kikker zagen, werd er ook een uitkomst van doel 1 gecodeerd, wanneer er in tweede instantie gerefereerd werd aan een andere kikker. De uitkomst van doel 1 kon daarom op twee wijzen worden verwoord: (i) de jongen neemt **zijn** kikker mee; (ii) de jongen neemt **een andere** kikker mee. Dit laatste was echter alleen mogelijk, indien het kind het vinden van **de** kikker al had verwoord, zoals in voorbeeld 6.d. Was dit niet het geval, dan was er geen sprake van een duidelijk thematisch verband met het begin van het verhaal.

## Analyse en resultaten: de narratie en de vergelijking tussen twee genres

Voorbeeld 6.d: het verwoorden van de uitkomst van doel 1 en 2 (leeftijd kind 8;6):

- \*Leonie: en toen zagen ze de kikkers zitten.
- \*Leonie: en daar zat **de kikker van het jongetje** bij.
- \*Leonie: en toen zagen ze ook nog kleintjes.
- \*Leonie: nou, en toen was ie heel blij en nam er **eentje** mee.

Deze wijze van coderen van een uitkomst van doel 1 is een variant op het model van Trabasso e.a.

Om vraag B1c (gaan kinderen met toenemende leeftijd de overgang markeren tussen *speech time* en *reference time* en terug) te kunnen beantwoorden, is nagegaan of en hoe kinderen de overgang van het hier-en-nu naar het verhaal en weer terug markeren. Door dit te markeren kan de luisteraar de narratie als afgeronde eenheid onderscheiden. Vooral wanneer kinderen het doel/plan nog niet volledig verwoorden, heeft de luisteraar deze informatie nodig. In voorbeeld 6.e wordt deze informatie niet gegeven.

Voorbeeld 6.e: een begin zonder overgangsmarkering van *speech time* naar *reference time* (leeftijd kind 4;6):

- \*Dieuwke: het jongetje zit op de grond op een krukje.

Reichenbach (1947) definieerde drie tijdseenheden, namelijk *S = point of speech*, *E = point of event* en *R = point of reference*. Van deze verschillende tijdseenheden kunnen de drie temporele relaties; verleden, heden en toekomst worden afgeleid. In hun onderzoek naar het markeren van simultaneïteit in de FROG-story gebruiken Aksu-Koç en Von Stutterheim (1994) deze tijdseenheden ook. Voor het beantwoorden van vraag B1c zijn alleen *speech time* en *reference time* van belang.

In deze studie zijn twee wijzen onderscheiden waarop de overgang tussen *speech time* en *reference time* en terug bij het vertellen van de FROG-story kan worden gemarkeerd:

1. Een **officiële** start of finish door middel van een traditionele openingsformule zoals: "*er was eens*" of een afsluitingsformule zoals: "*en ze leefden nog lang en gelukkig*". Ook wanneer de openingszin begint met het bijwoord "*er*" of als het bijwoord "*eens*" in de zin voorkomt, is de opening als officieel gecodeerd of openingen zoals: "*dit is een verhaal over...*".

Een verhaal wordt vaak expliciet afgesloten door een formule, zoals bijvoorbeeld: "*afgelopen*" of: "*het boek is uit*". Ook laten kinderen de protagonisten vaak afscheid nemen door gebruik van een afscheidszin zoals: "*tot ziens, zeiden de jongen en de hond*". Deze manier van afsluiten is te vergelijken met de categorie coda in de hoogtepuntanalyse (zie 2.3.4).

2. Een **tenseshift** van het presens naar het (im)perfectum bij de opening van het verhaal (zie voorbeeld 6.f) en een tenseshift van het (im)perfectum naar het presens aan het einde van het verhaal. Verder kon het begin van het verhaal ook worden gemarkeerd door gebruik van een tijdsmarkering, zoals "*het is avond*". Een tenseshift sluit het gebruik van een officiële formule niet uit. Indien er zowel een officiële markering als een tenseshift werd gebruikt, is de officiële markering gecodeerd. In voorbeeld 6.f begint Eddy met zijn verhaal.

## De plotanalyse

*Voorbeeld 6.f: een begin met een markering door een tenseshift (leeftijd kind 5;0):*

- \*INT: nu mag je mij het verhaal vertellen zoals jij denkt dat het gaat.
- \*Eddy: de kikker zat in een pot.

Voor het beantwoorden van vraag B1d, of kinderen met toenemende leeftijd de FROG-story episodisch gaan interpreteren, is de basisstructuur geanalyseerd van de zoekepisodes. Trabasso en Nickels (1992) zagen een zoekpoging als volledig verwoord, wanneer het doel, de poging en het resultaat expliciet werden geuit en noemden zo'n episode een *goal-attempt-outcome-unit*, hierna aangeduid als *GAO-unit* (Trabasso & Rodkin, 1994: 98) zie voorbeeld 6.g.

*Voorbeeld 6.g: een volledige GAO-unit (leeftijd kind 8;4):*

- \*Jasper: +" sst, zei die tegen het hondje.
- \*Jasper: +" de kikker zit hier misschien achter.
- \*Jasper: het jongetje kroop over <een> een boomstronk en keek.
- \*Jasper: het hondje sprong der bovenop en keek ook.
- \*Jasper: het jongetje zag twee kikkertjes zitten.

De auteurs telden het voorkomen van deze units, om te onderzoeken op welke leeftijd kinderen de FROG-story episodisch gaan interpreteren. Zij vonden een sterke toename in *GAO-units* tussen het vierde en het vijfde levensjaar. In tegenstelling tot deze zienswijze op het verwoorden van episodes stellen Trabasso en Rodkin (1994), dat doelen expliciet kunnen worden verwoord, maar ook impliciet kunnen worden geïnfereerd door het expliciet verwoorden van resultaten en acties. Andersom kunnen resultaten ook worden geïnfereerd door expliciet verwoorde acties en doelen<sup>1</sup>:

Implicit categories are goals inferred from explicit outcomes and actions, or outcomes inferred from explicit actions and goals. (Trabasso & Rodkin, 1994: 93)

Dit betekent dat er van een *GAO-unit* kan worden gesproken, indien in ieder geval de zoekactie expliciet is verwoord met daarnaast een doel **of** een resultaat. Pas dan is volgens het coöperatief principe van Grice (1975) (zie 1.2) een verteller informatief en niet redundant. Een volledige *GAO-unit*, zoals Trabasso en Nickels (1992) die formuleerden, veroorzaakt volgens dit uitgangspunt redundantie in de vertelling.

In dit onderzoek werd een zoekpoging als volledig verwoorde episode beschouwd, indien naast de zoekpoging ook doel 3, het zoeken naar de kikker, zoals in voorbeeld 6.h en/of het resultaat van de zoekpoging, het wel/niet vinden van de kikker oftewel een onbedoelde uitkomst zoals in voorbeeld 6.i, werd verwoord.

*Voorbeeld 6.h: een volledig verwoorde episode; doel 3 wordt verwoord (leeftijd kind 7;5):*

- \*Sandra: en toen ging die op die eh steen.
- \*Sandra: en toen roepte die die eh **kikkertje**.

---

<sup>1</sup> Let wel: Doelen en uitkomsten van aparte episodes tellen niet mee als planningscomponent.

## Analyse en resultaten: de narratie en de vergelijking tussen twee genres

*Voorbeeld 6.i: een volledig verwoorde episode; het resultaat van doel 3 wordt verwoord (leeftijd kind 7;2):*

- \*Louise: en hier ging die achter de rotsen kijken.  
\*Louise: en bij de rotsen **was die er ook niet**.

### 6.2.2 De hypothesen betreffende de Plotanalyse

Op basis van de literatuur, besproken in 2.3.4 en naar aanleiding van de vragen, gesteld in 6.2 zijn de volgende hypothesen opgesteld. Naarmate kinderen ouder worden:

B1a. kunnen ze hoofd- en bijzaken beter van elkaar onderscheiden, waardoor een groter deel van de narratie is gerelateerd aan de plotlijn. Dit uit zich in:

- (i) een toename van het percentage uitingen, gerelateerd aan de plotlijn. Hiermee neemt ook het gemiddelde aantal planningscomponenten toe.

B1b. verwoorden zij de opeenvolgende gebeurtenissen meer als een coherente narratie, georganiseerd rond een hiërarchisch doel/plan. Dit uit zich in:

- (i) een toename van het verwoorden van (i) de setting, (ii) initiërende gebeurtenissen, (iii) zoekpogingen en (iv) de uitkomst van doel 2 en/of doel 1.

B1c. markeren ze steeds vaker het begin en het einde van de FROG-story. Dit uit zich in:

- (i) een toename in een officiële start of finish en zo niet door middel van een tenseshift, totdat ze volgens een hiërarchisch doel/plan vertellen.

B1d. gaan ze de FROG-story episodisch interpreteren, waardoor zoekpogingen als volledige episodes worden verwoord. Dit uit zich in:

- (i) een toename van het percentage zoekpogingen dat met doel en/of resultaat wordt verwoord.

### 6.2.3 De resultaten van de Plotanalyse

De analyse van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor wat betreft de variabele Plotanalyse leverde de waarde .91 op (zie ook bijlage 4).

#### • *Bespreking van de resultaten van hypothese B1a*

Hypothese B1a stelde dat kinderen met toenemende leeftijd de plotlijn beter verwoorden, doordat ze hoofd- en bijzaken beter van elkaar kunnen onderscheiden, waardoor er een grotere proportie uitingen is gerelateerd aan de plotlijn en er meer planningscomponenten verwoord worden.

Om B1a te toetsen is het percentage uitingen dat betrekking heeft op de plotlijn berekend op het totale aantal uitingen, besteed aan de FROG-story. Tevens is het gemiddelde aantal verwoorde planningscomponenten berekend. In het totaal zijn er 19 planningscomponenten. Dit cijfer is echter niet absoluut, omdat sommige kinderen een planningscomponent twee keer verwoordden, die dan ook twee keer werd gecodeerd. Dit gebeurde echter sporadisch. In tabel 6.1 staan de gemiddelden met de bijbehorende standaarddeviaties (sd). In grote lijnen vertonen de gemiddelden de verwachte trends.

## De plotanalyse

	n	Uitingen met betrekking op plotlijn		Planningscomponenten	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>30,9</u>	<u>14,7</u>	<u>12,1</u>	<u>4,4</u>
4 jaar	15	17,0	11,7	7,8	4,0
5 jaar	15	20,4	10,6	8,9	2,3
6 jaar	15	36,1	12,1	12,9	2,9
7 jaar	15	41,0	9,9	14,0	2,6
8 jaar	15	40,3	9,7	16,7	2,8

Tabel 6.1 *Het percentage uitingen dat betrekking heeft op de plotlijn op het totale aantal uitingen en het aantal verwoorde planningscomponenten per leeftijdsgroep.*

Uit de variantie-analyse betreffende de uitingen, gerelateerd aan de plotlijn, blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 16.5$ ,  $p < .01$ ). De verschillen zijn substantieel ( $\eta^2 = 48,6\%$ ) en zijn voor een belangrijk deel te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 42,1\%$ ). In de posthoc-analyse blijkt dat de vier- en vijfjarigen zich onderscheiden van de drie oudste leeftijdsgroepen, die zich als groep manifesteren.

Hetzelfde patroon zien we bij het gemiddelde aantal verwoorde planningscomponenten ( $F(4,70) = 22.9$ ,  $p < .01$ ). Ook hier zijn de verschillen substantieel ( $\eta^2 = 55,6\%$ ) en voor een belangrijk deel te beschrijven als een lineaire trend ( $r^2 = 55,0\%$ ). De resultaten in beide kolommen zijn uiteraard aan elkaar gerelateerd.

Met deze resultaten wordt hypothese B1a bevestigd. Er is een stijging in het verwoorden van planningscomponenten, terwijl de verhalen niet langer worden. Er worden steeds meer uitingen binnen de FROG-story aan hoofdzaken besteed en steeds minder uitingen aan bijzaken. Met het ouder worden van het kind betreft een groter deel van de narratie de plotlijn.

### • *Bespreking van de resultaten van hypothese B1b*

Hypothese B1b stelde dat kinderen met toenemende leeftijd vaker vertellen volgens een hiërarchisch doel/plan, waardoor settingscomponenten, initiërende gebeurtenissen, zoekpogingen en uitkomsten (zie schema 6.1) consequenter verwoord zouden worden. Deze hypothese wordt per informatiecategorie besproken.

In tabel 6.2 wordt het aantal settingscomponenten vermeld dat per leeftijdsgroep is verwoord. Op deze resultaten is geen variantie-analyse toegepast, omdat het een binaire analyse betreft: per kind was de score per component 0 (niet verwoord) of 1 (wel verwoord).

Setting (n = 15 per leeftijdsgroep)	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar	8 jaar
• Introductie kikker	14	14	14	13	15
• Bezit kikker	0	3	2	3	10

Tabel 6.2 *Het aantal kinderen dat de settingscomponenten verwoorde per leeftijdsgroep.*

Kinderen in alle leeftijdsgroepen blijken de kikker al te introduceren. Deze ontwikkeling heeft met vier jaar dus al een plafondeffect bereikt. Deze resultaten zijn conform aan Trabasso en Rodkin (1994). Vanaf 5 jaar brengen kinderen het bezit van de kikker aan de orde, maar pas met 8 jaar wordt dit bezit regelmatig verwoord. Aan de eerste voorwaarde van hypothese B1b, de introductie van de kikker, voldoen alle leeftijdsgroepen.

De tweede en derde voorwaarde van hypothese B1b waren, dat kinderen duidelijk maken dat de jongen zijn kikker verliest en dat de jongen poogt zijn kikker te zoeken. In tabel 6.3 staan de gemiddelden voor wat betreft de initiërende gebeurtenissen (in totaal 6) en de zoekpogingen (in totaal 7) met de bijbehorende standaarddeviaties (sd). In grote lijnen vertonen de gemiddelden de verwachte trends.

		Initiërende gebeurtenissen (max. 6)		Zoekpogingen (max. 7)	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	75	<u>3,8</u>	<u>1,4</u>	<u>4,8</u>	<u>2,7</u>
4 jaar	15	3,3	1,6	2,7	2,5
5 jaar	15	3,0	1,3	3,2	2,2
6 jaar	15	3,9	0,9	5,5	1,6
7 jaar	15	3,8	0,8	6,7	2,0
8 jaar	15	5,0	1,5	6,6	1,5

Tabel 6.3 *Het gemiddelde aantal initiërende gebeurtenissen en zoekpogingen per leeftijdsgroep.*

Uit de variantie-analyse voor wat betreft de initiërende gebeurtenissen blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderling verschillen vertonen ( $F(4,70) = 5.7, p < .01$ ). Het percentage verklaarde variantie is substantieel ( $\eta^2 = 24,5\%$ ) en voor een groot deel te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 18,7\%$ ). In de posthoc-analyse blijkt dat de achtjarigen zich als groep onderscheiden van alle jongere groepen. Verder onderscheiden de zesjarigen zich van de vijfjarigen. Hetzelfde patroon zien we bij de zoekpogingen, waarvan de gemiddelde aantallen zijn weergegeven in de rechter kolom van tabel 6.3. De verschillen zijn hier echter nog groter ( $F(4,70) = 15, p < .01$ ) en de variantie (46,2%) vormt nog duidelijker een lineaire trend ( $r^2 = 42,1\%$ ). In de posthoc-analyse vormen de vier- en vijfjarigen een groep die zich statistisch onderscheidt van de drie oudere leeftijdsgroepen.

Het verschil in de toename tussen het verwoorden van initiërende gebeurtenissen en zoekpogingen komt waarschijnlijk, doordat de initiërende gebeurtenissen bij de vierjarigen al consequenter worden verwoord dan de zoekpogingen. Van de zes initiërende gebeurtenissen werden er vier het meest genoemd: *de jongen slaapt, de kikker vertrekt, de jongen vindt de pot* en *de kikker is weg*<sup>2</sup>. Ook de vierjarige kinderen vertellen over het algemeen dat de kikker vertrekt, terwijl de jongen slaapt. Vanaf zeven jaar doen de kinderen dit consequent.

Zes van de vijftien vierjarigen en twee van de vijftien vijfjarigen vermeldden geen enkele zoekpoging (zie bijlage 6). Deze kinderen hebben nog geen enkele notie van een plotlijn. De vierjarigen die wel zoekpogingen verwoordden, deden dit minder frequent naarmate de zoektocht vordert. Bij de vijfjarigen is dit al niet meer het geval. Vanaf die leeftijd blijven kinderen herhaaldelijk zoekpogingen verwoorden. Vanaf zes jaar vermelden kinderen consequent pogingen van de protagonist om zijn verloren huisdier terug te vinden en blijven dit doen ondanks falende zoekpogingen. Dit betekent dat kinderen vanaf zes jaar voldoen aan de derde voorwaarde van hypothese B1b: het herhaaldelijk verwoorden van de zoekpogingen.

<sup>2</sup> Bijlage 6 geeft, in navolging van Trabasso & Rodkin (1994: 100), per planningscomponent een overzicht van het aantal vertellers dat de plotcomponent verwoordde.

## De plotanalyse

In de analyse van de zoekpogingen kan een tweedeling gemaakt worden in zoekpoging zónder en mét plaatsbepaling. Alhoewel zoekpogingen altijd aan een plaats te relateren zijn, werd bij de meeste zoekpogingen geen locatie genoemd. Met toenemende leeftijd liep het percentage zoekpogingen met locatie op van 18,5% bij de vierjarigen tot 51,2% bij de achtjarigen. De zoekpoging in de kamer van de jongen werd geen enkele maal met plaatsbepaling genoemd. Dit komt waarschijnlijk, doordat de initiërende gebeurtenissen zich ook in de kamer van de jongen afspeelden en er bij de eerste zoekpoging geen plaatsverandering was opgetreden. De overige zoekpogingen werden allemaal met toenemende leeftijd steeds vaker met plaatsbepaling verwoord. De laatste en succesvolle zoekpoging is degene die door de achtjarigen het vaakst met locatie wordt genoemd.

De laatste voorwaarde van hypothese B1b was, dat kinderen duidelijk maken dat de zoekpogingen resulteren in succes. In tabel 6.4 tenslotte zijn de resultaten weergegeven van de uitkomsten van doel 1 en doel 2. De vier- en vijfjarigen leggen nauwelijks een thematisch verband met het begin van het verhaal, maar met toenemende leeftijd gaan kinderen dit steeds vaker doen. Vanaf zeven jaar doen kinderen dit over het algemeen wel.

Uitkomst (n = 15 per leeftijdsgroep)	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar	8 jaar
• Geen	12	14	10	6	4
• De kikker wordt gevonden	2	0	4	6	11
• De/een kikker wordt meegenomen	1	1	3	6	8

Tabel 6.4 *Het aantal kinderen dat de uitkomsten van doel 1 en doel 2 verwoordde per leeftijdsgroep.*

De hierboven besproken resultaten betreffen hypothese B1b, die stelde dat kinderen met toenemende leeftijd vaker vertellen volgens een hiërarchisch doel/plan door het verwoorden van; (i) de setting; (ii) initiërende gebeurtenissen; (iii) herhaalde zoekpogingen; (iv) uitkomsten. Het introduceren van de kikker heeft bij de jongste leeftijdsgroep al een plafondeffect bereikt: bijna alle kinderen doen dit. Ook het verlies van de kikker als belangrijkste initiërende gebeurtenis wordt door de meeste vierjarigen al verwoord. Het blijven verwoorden van zoekpogingen, ondanks falen, gebeurt consequent vanaf zes jaar. Het verwoorden van uitkomsten tenslotte, gebeurt regelmatig vanaf zeven jaar, doch zelfs achtjarige kinderen verwoorden nog niet altijd de relatie tussen de initiërende gebeurtenissen en de resolutie van de plot.

Hypothese B1b wordt door deze resultaten bevestigd. Met toenemende leeftijd gaan kinderen vaker vertellen volgens een hiërarchisch doel/plan. Met acht jaar doen de meeste kinderen dit consequent. Kinderen jonger dan 6 jaar beginnen het verhaal goed, maar hebben de neiging om na de complicatie (initiërende gebeurtenissen) af te dwalen.

Deze resultaten zijn in overeenstemming met die van Engelstalige onderzoeken, zoals Peterson en McCabe (1983).

### • *Bespreking van de resultaten van hypothese B1c*

Hypothese B1c stelde dat kinderen met toenemende leeftijd vaker de overgang van *S (time of speech)* naar *R (time of reference)* voor de luisteraar markeren. Zij kunnen dit doen door gebruik te maken van een officiële formule. Gebruiken zij geen officiële formule maar wel een tenseshift,

Analyse en resultaten: de narratie en de vergelijking tussen twee genres

dan is de tenseshift als markering gecodeerd. Om de hypothese te kunnen toetsen is per leeftijdsgroep de frequentie berekend. De resultaten zijn (in absolute getallen) weergegeven in tabel 6.5.

Overgang in tijd (n = 15 per leeftijdsgroep)	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar	8 jaar
<b>Opening</b>					
• Officieel	1	3	2	2	8
• Tenseshift e/o tijdsmarkering	3	7	5	8	4
totaal opening	4	10	7	10	12
<b>Afsluiting</b>					
• Officieel	0	0	0	0	2
• Expliciete markering e/o tenseshift	7	12	13	10	8
totaal afsluiting	7	12	13	10	10
Afsluiting en/of verwoorden doel 1/2	8	12	14	15	13

Tabel 6.5 *Het aantal kinderen dat de overgang van S naar R en van R naar S markeerde per leeftijdsgroep.*

Uit tabel 6.5 blijkt dat kinderen naarmate ze ouder worden vaker de overgang van de werkelijkheid naar het verhaal en terug vaker gaan markeren. De officiële markeringen komen pas bij de achtjarigen regelmatig voor. Opvallend is het hoge aantal expliciete afsluitingen bij de vijf- en zesjarigen. Bij de zeven- en achtjarigen wordt dit weer iets minder. Toch is het niet zo, dat de zeven- en achtjarige kinderen weer vaker zomaar stoppen met vertellen, zoals de vierjarige kinderen dat doen. Het einde is bij de oudere kinderen vaker impliciet in het verhaal verweven, door de uitkomst van doel 2 en/of doel 1 te verwoorden, bijvoorbeeld; "*en ze namen hun kikkertje weer mee terug naar huis*". Een expliciete markering is dan niet meer nodig. De jongere kinderen vertellen de uitkomst van doel 1 en/of 2 vaak nog niet (zie tabel 6.4). Misschien maken ze daarom meer gebruik van expliciete markeringen. Zesjarige kinderen gebruiken vaak zowel een impliciete als een expliciete afsluiting. Hypothese B1c wordt met deze resultaten bevestigd.

• *Bespreking van de resultaten van hypothese B1d*

Tot slot worden de resultaten besproken van hypothese B1d. Deze stelde dat kinderen de FROG-story op een bepaalde leeftijd episodisch gaan interpreteren, waardoor zoekpogingen worden verwoord met doel en/of resultaat. Om deze hypothese te toetsen zijn per leeftijdsgroep de percentages berekend van de zoekpogingen waarbij doel 3 en/of het resultaat van de zoekpoging werden verwoord (zie tabel 6.6).

Percentage zoekpogingen waarbij doel 3 en/of resultaat werden verwoord	4 jaar	5 jaar	6 jaar	7 jaar	8 jaar
• Doel 3	26	21	32	23	17
• Resultaat	15	27	31	28	24
• Beide (GAO-unit)	3	0	2	6	15

Tabel 6.6 *Het percentage zoekpogingen op het totaal aantal verwoorde zoekpogingen waarbij doel 3 en/of het resultaat werd verwoord per leeftijdsgroep.*



## De plotanalyse

Uit de percentages blijkt dat zowel het verwoorden van doelen als resultaten bij zoekpogingen niet toeneemt met toenemende leeftijd. Hypothese B1d wordt niet bevestigd. Opvallend is dat de zesjarigen het vaakst een zoekpoging verwoorden met ofwel doel 3 ofwel een resultaat. Er is wel met toenemende leeftijd een toename in *GAO-units* waar te nemen.

*Voorbeeld 6.j: een zoekpoging, verwoord als GAO-unit (leeftijd kind 8;4):*

\*Jasper: toen ging het jongetje naar het bos en riep het kikkertje.

\*Jasper: maar het kikkertje kwam niet.

Bij kinderen jonger dan zeven jaar komt de *GAO-unit* nauwelijks voor. Bij de achtjarigen wordt slecht 15% van de zoekpogingen als *GAO-unit* verwoord. De toename in *GAO-units* is lang niet zo spectaculair als de toename die Trabasso en Nickels (1992) vonden. Al vanaf een leeftijd van drie jaar produceerden de kinderen in hun onderzoek *GAO-units* en zij rapporteren een sterke toename van *GAO-units* tussen het vierde en het vijfde levensjaar (Trabasso & Rodkin, 1994). Deze afwijkende resultaten zijn moeilijk te verklaren, temeer omdat de verdere resultaten betreffende het verwoorden van de plotstructuur wel vergelijkbaar zijn met die van Trabasso en Rodkin (1994). De discrepantie kan twee betekenissen hebben: óf kinderen interpreteren de FROG-story naarmate ze ouder worden niet episodisch, óf het episodisch interpreteren van de FROG-story komt op een andere manier tot uitdrukking dan door het verwoorden van doelen en/of resultaten.

Kinderen gaan met toenemende leeftijd steeds meer de plotlijn volgen bij het vertellen van de FROG-story. Dit doen ze, doordat ze hun verhaal organiseren rond een hiërarchisch doel/plan. De zoekpogingen worden over het algemeen niet verwoord met een doel en een resultaat. Verder wordt begin en einde steeds vaker voor de luisteraar gemarkeerd. Hypotheses B1a, B1b en B1c werden bevestigd, hypothese B1d niet. De veranderingen vinden over het algemeen plaats tussen het vijfde en het achtste levensjaar. De resultaten zijn conform de resultaten van Peterson en McCabe (1983). Zij onderzochten de narratieve vaardigheden van kinderen volgens drie verschillende analysemodellen, waaronder de hoogtepuntanalyse en de episodische analyse. Zij vonden dat Engelstalige kinderen onder de zes jaar nog vaak alleen de setting en de complicatie van een verhaal verwoorden. De auteurs leggen een verband met de cognitieve veranderingen rond het zesde jaar, die door o.a. Piaget en White (1965, in Peterson & McCabe, 1983) worden beschreven. Met zes jaar laten kinderen een rijper denkpatroon zien, waardoor narratieve structuren 'volwassen' aandoen. Op deze leeftijd gaan ze hun narratieven plannen.

Peterson en McCabe verklaren de cognitieve groei rond de zesde verjaardag onder meer door ontwikkeling van het geheugen, taalvaardigheid en het nemen van het perspectief van de luisteraar. De reden waarom deze cognitieve groei juist rond de zesde verjaardag plaatsvindt, verklaren ze door de start van het onderwijs. Op school horen kinderen veel verhalen, worden ze aangemoedigd verhalen te vertellen en worden daarbij regelmatig geconfronteerd met verzoeken van de leerkracht om ontbrekende informatie aan te vullen.

In Nederland start het onderwijs al met de vierde verjaardag van het kind. Het lees- en schrijfonderwijs start, zoals ook in de Verenigde Staten, op zesjarige leeftijd. De zesjarige kinderen die deelnamen aan dit onderzoek, zaten nog allemaal in groep twee en kregen dus nog geen lees- en schrijfinstructie. Het is aannemelijk dat kinderen vanaf vier jaar een periode van cognitieve groei doormaken door de groepsactiviteiten op school en de interactie in de vorm van kringgesprekken. Later zal de cognitieve groei worden gestimuleerd door het lees- en schrijfonderwijs.

derwijs vanaf groep drie. Deze twee factoren hebben wellicht een wezenlijke invloed op de vertelvaardigheid van kinderen.

### 6.3 De variabele Cohesie

Naast de analyse van de plot, die betrekking heeft op de structurele, de functionele en de inhoudelijke samenhang van de narratie op globaal niveau, is ook de inhoudelijke samenhang op lokaal niveau geanalyseerd. Hiertoe is het gebruik van twee typen cohesieve middelen geanalyseerd, namelijk conjunctie en referentie. De operationalisatie van de variabele cohesie in narratieven vertoont veel overeenkomsten met de wijze waarop cohesie in conversatie is geoperationaliseerd (zie model cohesie, schema 5.2). Ook in de narratie is onderzocht of het gebruik van cohesieve middelen stijgt met toenemende leeftijd en tevens of het gebruik met toenemende leeftijd adequater wordt.

#### 6.3.1 De operationalisatie van de variabele Cohesie

Gebruik van cohesieve middelen heeft in de twee onderzochte genres veel overeenkomsten met elkaar, maar ook enkele verschillen. Deze verschillen hebben hun oorsprong in de taken op zich. Ten eerste moeten kinderen in de narratie de cohesie binnen en tussen de uitingen geheel alleen aanbrengen, terwijl ze in de conversatie kunnen steunen op de bijdragen van de interviewer. Voor wat betreft conjuncties zijn de betekenisrelaties in een verhaal wellicht anders dan in een conversatie. Voor wat betreft het gebruik van referenten, zijn er binnen de FROG-story steeds meerdere mogelijke antecedenten waarnaar de referent kan verwijzen, terwijl dat in een conversatie niet altijd het geval hoeft te zijn. Het grootste verschil is echter dat bij het vertellen naar aanleiding van een prentenboek het onderscheid tussen het 'hier-en-nu' en het 'toen-en-daar' diffuus wordt, wat in conversatie niet het geval is. Met gebruik van een prentenboek vertellen jonge kinderen het verhaal vanuit een 'hier-en-nu perspectief', waardoor referenten in deictische functie kunnen worden gebruikt.

##### • De referentie

Het prentenboek *Frog, where are you?* (Mayer, 1969) is geschikt om refereervaardigheden te onderzoeken. Meerdere protagonisten spelen gedurende het gehele verhaal een rol en de ene gebeurtenis betreft één van de protagonisten, terwijl bij weer andere gebeurtenissen meerdere protagonisten betrokken zijn. Dit betekent dat de verteller regelmatig van referentie moet veranderen, vaak ook binnen de *clause*. Diverse personages moeten worden geïntroduceerd. Bovendien is het verhaal vrij lang: 24 prenten. De verteller heeft de vaardigheid nodig een personage adequaat te introduceren (*first mention*) en ernaar te verwijzen (*subsequent mention*), zowel in geval van co-referentie (*maintenance*), als wanneer de referent verandert (*shift*). Schema 5.3, hier herhaald als schema 6.2, geeft een overzicht van de functies en de vormen van referentie; met welke vorm kan een personage worden geïntroduceerd en met welke vorm kan ernaar worden verwezen? Ook de vormen die inadequaat zijn voor een bepaalde functie zijn

vermeld. Een inadequate introductie wordt aangeduid als **onduidelijk**. Een inadequate verwijzing wordt aangeduid als **ambigu** of **te duidelijk**<sup>3</sup>.

Het introduceren van een personage wordt in principe gedaan door middel van een indefiniete NP, zoals "*een uil*" of "*bijen*". Indien de entiteit al eerder genoemd is, bijvoorbeeld de jongen of de hond (deze zijn tenslotte al geïntroduceerd door de interviewer, zie 3.2) kan de verteller een definiete NP gebruiken. Dit is ook het geval bij een aan een thema gerelateerde eigenschap. Wanneer een thema geïntroduceerd is, kunnen alle daaraan gerelateerde eigenschappen als gegeven worden beschouwd (Dik, 1989). In het voorbeeld "*de bijenkorf viel naar beneden en de bijen vlogen eruit*" is het gebruik van een definiete NP "*de bijen*" ook adequaat. De antecedent is dan door de luisteraar te herleiden. In de FROG-story geeft een introductie door middel van een pronomen altijd onduidelijkheid.

Referentie	Adequaat		Inadequaat	
	<i>Gegeven</i>	<i>Nieuw</i>	<i>Gegeven</i>	<i>Nieuw</i>
<i>Introductie</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• definiete NP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• indefiniete NP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pronomen</li> <li>• indefiniete NP</li> </ul> <p style="text-align: center;">(onduidelijk)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• definiete NP</li> <li>• pronomen</li> </ul> <p style="text-align: center;">(onduidelijk)</p>
<i>Verwijzing</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• definiete NP</li> <li>• pronomen</li> <li>• impliciete NP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• definiete NP</li> <li>• pronomen</li> <li>• impliciete NP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• herhaling definiete NP</li> </ul> <p style="text-align: center;">(te duidelijk)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• indefiniete NP</li> <li>• pronomen</li> </ul> <p style="text-align: center;">(ambigu)</p>

Schema 6.2. Overzicht van functies en vormen van referenten in narratie.

Er kan verwezen worden naar een al eerder geïntroduceerde entiteit door gebruik van een definiete NP, een pronomen of de verwijzing kan impliciet zijn. Een verwijzing naar een al eerder genoemde entiteit door middel van een indefiniete NP geeft altijd ambiguïteit; een luisteraar neemt aan dat er een nieuwe entiteit is geïntroduceerd.

Ambiguïteit ontstaat wanneer er in de tekst meerdere mogelijke antecedenten aanwezig zijn. Toch kan er pronominaal worden gerefereerd zonder dat er ambiguïteit ontstaat. De spreker kan bij pronominaal refereren een strategie hanteren om de verwijzing te desambigueren. Karmiloff-Smith (1981) noemt de meest belangrijke strategieën; de *parallel function strategy*, waarbij het antecedent dezelfde syntactische functie bekleedt als de refererende NP (Sheldon, 1974); *conservation of semantic role*, waarbij het antecedent dezelfde semantische rol heeft als de refererende NP (Ferreiro e.a., 1976); *minimal distance principle*, waarbij het antecedent de laatstgenoemde NP is (Bosch, 1983) en tenslotte *use of non-ambiguous gender distinctions*, waarbij mogelijke antecedenten worden uitgesloten omdat ze niet congrueren met de NP waarmee wordt gerefereerd (e.g. Grober e.a., 1978).

<sup>3</sup> Bij de beoordeling van inadequateit van de referentie is uitgegaan van de kennis die de codeerder heeft van het verhaal. De luisteraar hoeft de inadequateit van de verwijzing niet altijd op te merken, omdat deze de prenten niet ziet.

Kinderen gebruiken hun eigen strategieën als leidraad bij het pronominaal refereren (zie 2.5.1). Zo wordt de nominale strategie, waarbij elk personage door middel van een naamwoord wordt benoemd, alleen aangetroffen bij kinderen jonger dan vier jaar. De lokaal-contrast-strategie, waarbij kinderen op basis van de situatie beslissen welke vorm van verwijzen ze zullen gebruiken, wordt aangetroffen bij kinderen tot zes jaar. De thematisch-subject-strategie, waarbij één van de personages als thematisch subject van het verhaal wordt gekozen, wordt veel aangetroffen bij schoolgaande kinderen tot negen á tien jaar. Bij deze strategie wordt de subjectpositie van de zin in principe gereserveerd voor dit thematische subject, waarnaar dan verwezen wordt door middel van een pronomen. Naar andere personages wordt verwezen door middel van een naamwoord (Bamberg, 1987; Karmiloff-Smith, 1981). Deze strategie helpt het kind bij het anaforsch refereren, maar kan ook tot ambiguïteit leiden. De volwassen strategie is de anafore strategie, waarbij in geval van *maintenance* een pronomen wordt gebruikt en in geval van *shift* een definiëte NP.

Gebruik van een definiëte NP is de meest veilige manier van refereren; de verwijzing kan nooit ambigu zijn. Wanneer echter in geval van co-referentie twee keer achtereen een volledige NP wordt gebruikt is de verwijzing te duidelijk. Het kind maakt dan geen gebruik van pronominale strategieën. Verwijzen door middel van een pronomen of zelfs een *zerovorm*<sup>4</sup> (impliciete NP) is meer efficiënt en conform het maxime van kwantiteit (Grice, 1975, zie 1.2 en 5.7). Het maxime van kwantiteit wordt echter ook geschonden, indien de referentie ambigu is.

Voorbeeld 6.k: een impliciete verwijzing, aangegeven door <sup>1</sup> (leeftijd kind 8;4):

\*Jasper:           toen ging het jongetje naar het bos en <sup>1</sup> riep het kikkertje.

#### • De conjunctie

De conjunctie kan worden gebruikt om relaties tussen episodes te verwoorden. Stein en Glenn (1979) onderscheiden drie verschillende soorten relaties tussen episodes, namelijk *AND*, *THEN* en *CAUSE*. De *AND*-relatie geeft een simultaan verband aan, de *THEN*-relatie temporele opeenvolging en de *CAUSE*-relatie impliceert een direct causaal verband tussen twee episodes. Het causale netwerkmodel van Trabasso en Nickels (1992) legt vooral de nadruk op de causale relaties tussen de opeenvolgende episodes. Deze relaties kunnen worden verwoord door nevenschikkende maar ook door onderschikkende conjuncties. Met temporele onderschikkende conjuncties bijvoorbeeld zoals: “*terwijl*”, “*daarna*” en “*ondertussen*” kan opeenvolging en gelijktijdigheid worden uitgedrukt. Causale onderschikkende conjuncties zijn bijvoorbeeld “*omdat*”, “*zodat*” en “*waardoor*”. Ook kan de relatie impliciet zijn aangegeven in de betekenis van de opeenvolgende episodes. Wanneer er geen conjunctie wordt gebruikt, wil dat dus niet zeggen dat een verband tussen episodes niet aanwezig is.

De conjuncties die gebruikt zijn in de FROG-story zijn geanalyseerd, zoals omschreven is in hoofdstuk 5. De vier betekenisrelaties die zijn onderscheiden zijn weer als volgt: additief, adversief, causaal en temporeel. Op basis van Stein en Glenn (1979) die stellen dat de relaties tussen episodes *AND*, *THEN* en *CAUSE*-relaties zijn en Trabasso en Nickels (1992), die vooral de nadruk leggen op de causale relaties tussen de episodes, kan verwacht worden dat de causale conjuncties “*want*”, “*dus*”, de temporele conjuncties “*toen*”, “*dan*” en de additieve conjunctie

---

<sup>4</sup> Impliciete verwijzingen vallen onder pronominalisatie (Brown & Yule, 1983, Halliday & Hasan, 1976)

## De variabele cohesie

“en” veel gebruikt worden en dat ook onderschikkende conjuncties die deze betekenisrelaties uitdrukken met toenemende leeftijd meer zullen verschijnen.

### 6.3.2 De hypotheses betreffende de variabele Cohesie

B2a. Naarmate de leeftijd van kinderen vordert, wordt de FROG-story cohesiever, doordat er per uiting meer cohesieve verbanden worden gelegd. Dit uit zich in:

- (i) een toename van referentverwijzingen en onderschikkende en nevenschikkende conjuncties.

B2b. Naarmate kinderen ouder worden, wordt hun gebruik van de cohesieve middelen in de FROG-story adequater. Dit uit zich in:

- (i) een toename van het verwoorden van temporele, sequentiële en causale relaties tussen de episodes door een toename van temporele, additieve en causale conjuncties;
- (ii) een afname van het percentage onduidelijke referentintroductions en ambigue of te duidelijke referentverwijzingen.

### 6.3.3 De resultaten van de analyse van Cohesie

De analyse van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor wat betreft de variabele Cohesie leverde de waarde .87 op (zie ook bijlage 4).

Om hypothese B2a die stelt dat kinderen met toenemende leeftijd meer cohesieve verbanden gaan leggen in hun FROG-story te toetsen, zijn de referentverwijzingen en de nevenschikkende en onderschikkende conjuncties proportioneel berekend te opzichte van het totale aantal uitingen, betreffende de FROG-story. In tabel 6.7 staan de gemiddelden van deze variabelen met de bijbehorende standaarddeviaties. De gemiddelden vertonen niet geheel de verwachte trends.

n	Referentverwijzing		Conjunctie nevenschikkend		Conjunctie onderschikkend		
	gemiddeld	sd	gemiddeld	sd	gemiddeld	sd	
Totaal	75	1,11	0,23	68,1	25,8	4,1	4,4
4 jaar	15	0,93	0,21	65,2	29,0	2,6	3,7
5 jaar	15	0,98	0,22	61,0	24,4	1,6	1,9
6 jaar	15	1,23	0,19	70,4	24,6	3,9	2,3
7 jaar	15	1,17	0,16	75,8	27,2	5,0	4,6
8 jaar	15	1,27	0,18	68,2	24,9	7,4	6,0

Tabel 6.7 *Het gemiddeld aantal referentverwijzingen per uiting en het percentage nevenschikkende en onderschikkende conjuncties op het aantal uitingen per leeftijdsgroep.*

Uit de variantie-analyse voor wat betreft de referentverwijzingen blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 9.3, p < .01$ ). De verschillen zijn substantieel ( $\eta^2 = 34,7\%$ ) en zijn voor een belangrijk deel te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 28,1\%$ ). De trend wordt enigszins verstoord door de zevenjarigen, die relatief laag scoren. In de posthoc-analyse blijken de vier- en vijfjarigen zich als groep te onderscheiden van de overige leeftijdsgroepen die onderling niet statistisch van elkaar verschillen.

Uit de variantie-analyse voor wat betreft de conjuncties blijken de groepen alleen onderlinge verschillen te vertonen voor wat betreft de onderschikkende conjuncties ( $F(4,70) = 4.9, p < .01$ ). Ook hier zijn de verschillen substantieel ( $\eta^2 = 21,9\%$ ) en voor een belangrijk deel te beschrijven als een lineaire trend ( $r^2 = 18,1\%$ ). De posthoc-analyse gaf aan dat de oudste twee groepen zich onderscheiden van de overige leeftijdsgroepen.

Met deze resultaten wordt hypothese B2a gedeeltelijk bevestigd en kunnen we concluderen, dat het gebruik van cohesieve middelen toeneemt met toenemende leeftijd, doordat kinderen steeds meer naar personages gaan verwijzen en vaker onderschikkende conjuncties gebruiken.

In conversatie (zie 5.3.3) namen nevenschikkende noch onderschikkende conjuncties toe met toenemende leeftijd. Daar dit resultaat niet conform de resultaten uit onderzoek naar gebruik van cohesieve middelen bij Engelstalige kinderen is (zie 2.5.1), werden hiervoor twee mogelijke verklaringen aangevoerd:

1. het conversationele genre van taalgebruik geeft andere resultaten dan het narratieve genre.
2. de ontwikkeling van Nederlandstalige kinderen wijkt op dit punt af van de ontwikkeling van Engelstalige kinderen.

Met de resultaten van de narratie blijkt dat ook in narratie nevenschikkende conjuncties niet toenemen en dat achtjarigen (alhoewel niet significant) een lager gemiddelde laten zien dan de overige leeftijdsgroepen. De verklaring voor de tegenstellende resultaten voor wat betreft nevenschikkende conjuncties kan dus niet gevonden worden in het genre van taalgebruik. Het moet hier gaan om een trend bij Nederlandstalige kinderen; het gebruik van nevenschikkende conjuncties neemt niet toe bij kinderen in de leeftijd tussen vier en negen jaar, maar af (zie ook de STAP-normen). Onderschikkende conjuncties laten wel een differentiatie zien tussen beide genres (zie hiervoor verder 6.4).

Hypothese B2b stelde dat met toenemende leeftijd kinderen de cohesieve middelen adequater gaan gebruiken. Ten eerste werd er een toename voorspeld in het percentage temporele additieve en causale conjuncties om zo de *AND*, *THEN* en *CAUSE*-relaties tussen de episodes aan te geven. De frequentst gebruikte nevenschikkende conjunctie is de additieve *'en'*. Circa 50% van de uitingen in de FROG-stories begint met dit voegwoord en circa 11% met een temporeel voegwoord *"toen"* en *"dan"*. De proportie uitingen dat met een adversieve *"maar"* oftewel het causale *"want"* of *"dus"* conjunctie begint, is respectievelijk 5% en 2%. De variantie in het gebruik van de verschillende typen nevenschikkende conjuncties verandert niet met de toename in leeftijd. Dit resultaat is tegenstellend aan dat van de conversatie, waar er een toename gevonden werd van het voegwoord *"en"*.

Onderschikkende voegwoorden die wat meer ingewikkelde relaties uitdrukken komen nog sporadisch voor in de narratieven van kinderen in deze leeftijdsgroep. De frequentst gebruikte onderschikkende conjunctie was het grammatisch verbindende voegwoord: *"dat"*.

Dit betekent dat temporele, additieve en causale relaties met toenemende leeftijd in ieder geval niet vaker door middel van een conjunctie worden verwoord. Deze relaties tussen de episodes zullen naast het gebruik van conjuncties waarschijnlijk ook impliciet worden uitgedrukt, waardoor er geen sprake is van een toename in conjuncties.

Hypothese B2b (ii) stelde dat kinderen met toenemende leeftijd adequater gaan refereren, waardoor onduidelijke introducties en ambigue en te duidelijke verwijzingen zouden afnemen. In

## De variabele cohesie

tabel 6.8 worden de resultaten weergegeven van de niet-adequate referenten. In grote lijnen vertonen de gemiddelden de verwachte trends.

	n	Onduidelijke introductie		Ambigue verwijzing		Te duidelijke verwijzing	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>25,1</u>	<u>17,9</u>	<u>18,3</u>	<u>16,4</u>	<u>6,0</u>	<u>6,1</u>
4 jaar	15	40,2	15,8	36,3	22,3	5,3	5,1
5 jaar	15	32,6	18,0	22,3	13,0	5,2	5,0
6 jaar	15	20,6	15,5	8,7	7,0	9,6	10,0
7 jaar	15	18,4	13,9	14,3	10,3	5,5	3,9
8 jaar	15	13,5	12,9	10,1	7,4	4,2	3,9

*Tabel 6.8 Het percentage onduidelijke introducties op het totale aantal referentintroducties en de percentages ambigue en te duidelijke verwijzingen op het totale aantal verwijzingen per leeftijdsgroep.*

Uit de variantie-analyse betreffende de onduidelijke introducties blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 7.7, p < .01$ ). De verschillen zijn substantieel ( $\eta^2 = 30,5\%$ ), waarvan een belangrijk deel ( $r^2 = 28,8\%$ ) te beschouwen is als een lineaire trend.

Ook de inadequate *subsequent mentions* komen minder voor met toenemende leeftijd. Deze variantie-analyse gaf de volgende waarde ( $F(4,70) = 11, p < .01$ ). Ook hier zijn de verschillen substantieel ( $\eta^2 = 38,7\%$ ) en voor een groot deel ( $r^2 = 27,4\%$ ) te beschouwen als een lineaire trend. De lineaire afname van ambigue *subsequent mentions* wordt enigszins verstoord door de zesjarigen, die relatief laag scoren. De variantie-analyse voor wat betreft de te duidelijke verwijzingen gaf geen verschillen aan tussen de leeftijdsgroepen.

In de posthoc-analyse voor wat betreft de onduidelijke introducties blijken de vier- en vijfjarigen zich te onderscheiden van de overige leeftijdsgroepen. De posthoc-analyse betreffende de ambigue verwijzingen gaf aan, dat de vierjarigen zich als groep onderscheiden van de overige leeftijdsgroepen en de vijfjarigen zich onderscheiden van de zes- en achtjarigen. De vijfjarigen en de zevenjarigen onderscheiden zich niet van elkaar.

De afname in onduidelijke introducties is met toenemende leeftijd lineair maar de afname in ambigue verwijzingen is niet geheel lineair. Opvallend is dat de zesjarigen de kleinste proportie ambigue verwijzingen produceren. Zij refereren adequater dan de zevenjarigen! De afname tussen de vijfjarigen en de zesjarigen is significant, maar tussen de vijfjarigen en de zevenjarigen weer niet. Alhoewel de variantie-analyse voor wat betreft de te duidelijke verwijzingen geen significante verschillen liet zien, weerspiegelen de gemiddelden van de te duidelijke verwijzingen die van de ambigue verwijzingen, omdat de zesjarigen juist het hoogst scoren in te duidelijke verwijzingen.

De vraag kan worden gesteld, waarom zesjarige kinderen in narratie zo weinig ambigu refereren. Het is mogelijk dat kinderen van deze leeftijdsgroep een groter beroep doen op een referentiestrategie (zie 2.5.1 en 6.3.1). De thematische subject strategie zou het meest voor de hand liggen, omdat eerder onderzoek heeft aangetoond dat deze strategie vooral door schoolgaande kinderen tot een jaar of negen gebruikt wordt (Karmiloff-Smith, 1981). Indien zesjarigen zich vooral van deze strategie bedienen, zou er een toename moeten zijn tussen vijfjarigen en zesjarigen in uitingen, waarin de jongen in de FROG-story de subjectpositie inneemt.

In de linker kolom van tabel 6.9 staan de gemiddelden van de referenties naar de jongen in subjectpositie.

	n	Referentie naar jongen in subjectslot		Referentie met volledige NP	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>31,3</u>	<u>7,7</u>	<u>55,4</u>	<u>17,0</u>
4 jaar	15	31,2	9,8	43,1	22,6
5 jaar	15	33,8	8,3	54,6	15,8
6 jaar	15	29,0	7,5	65,7	14,3
7 jaar	15	31,5	5,7	59,1	10,6
8 jaar	15	31,3	7,1	54,6	12,7

Tabel 6.9 *Het percentage referenties naar de jongen in subjectslot op het totale aantal referenties en het percentage referenties door middel van een volledige NP op het totale aantal referentverwijzingen per leeftijdsgroep.*

Zoals duidelijk wordt uit de linker kolom in tabel 6.9, wordt het adequate refereren van de zesjarigen niet verklaard doordat zij vaker gebruik zouden maken van de thematische subject strategie. In de variantie-analyse blijken de leeftijdsgroepen onderling geen verschillen te vertonen.

In de rechter kolom staan de gemiddelden van de referenties, waarvoor een volledige NP is gebruikt. Deze gemiddelden geven wellicht een verklaring voor het geringe ambigu refereren van de zesjarigen. Zesjarigen en zevenjarigen blijken bij verwijzingen vaker gebruik te maken van een volledige NP. Uit de variantie-analyse blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 4.1, p < .01$ ). De verschillen zijn redelijk ( $\eta^2 = 19,1\%$ ). Een klein deel is echter maar te beschouwen als een lineaire trend ( $r^2 = 5,5\%$ ). Uit de posthoc-analyse blijkt dat de zes- en zevenjarigen zich onderscheiden van de overige leeftijdsgroepen, die onderling statistisch niet van elkaar verschillen.

De vierjarigen refereren het minst vaak door middel van een volledige NP. Dit is conform de resultaten van Karmiloff-Smith (1985), die stelde dat het refereren van kinderen onder de zes jaar in narratieven nog voornamelijk deictisch gebeurt. Kinderen op die leeftijd maken vaak gebruik van de lokaal-contrast-strategie (zie 2.5.1 en 6.3.1). De zes- en de zevenjarigen daarentegen gebruiken eerder een volledige NP dan een pronomens. Zij zijn liever te duidelijk dan ambigu. Het lijkt alsof kinderen op deze leeftijd voorzichtig omgaan met het anaforisch refereren. De zevenjarige groep gaat weer vaker een pronomens gebruiken, waardoor het percentage ambigue verwijzingen stijgt en met acht jaar weer daalt.

Mogelijk weerspiegelen deze resultaten de ontwikkeling van deictisch naar anaforisch refereren. Volgens Karmiloff-Smith (1985) gaan kinderen vanaf ongeveer zes jaar anaforisch refereren. Ze kennen de regels die daarvoor gelden wellicht nog niet volledig, waardoor ze vaak een voorzichtige manier van refereren kiezen. Er zijn zesjarigen, die in hun FROG-story nauwelijks pronominaal verwijzen.

Nederlandstalige kinderen tussen zes en negen jaar lijken het subjectslot in de zin niet expliciet te reserveren voor de protagonist. Wel verwijzen een aantal zeven- en ook wel achtjarigen hoofdzakelijk pronominaal naar de protagonist, waardoor regelmatig ambiguïteit ontstaat, zoals in voorbeeld 6.L.

*Voorbeeld 6.L: gebruik van thematisch subject strategie dat in dit geval leidt tot ambiguïteit:*



## De vergelijking tussen de resultaten van de conversatie en de narratie

- \*CHI: het hert rende weg met de jongen en de hond.
- \*CHI: **hij**<sup>5</sup> viel.

Het introduceren van en verwijzen naar referenten wordt adequater met toenemende leeftijd en hiermee wordt hypothese B2b bevestigd. De afname van onduidelijke introducties is lineair; hier vallen de zesjarigen niet uit de toon. De afname van ambigue verwijzingen is niet lineair; de zesjarigen verschillen van de vijfjarigen, terwijl de zevenjarigen niet van de vijfjarigen verschillen. Conform de resultaten van de plotstructuur (6.2.3), waarbij kinderen vanaf zes jaar cognitief leken te zijn gegroeid, is bij de variabele cohesie deze groei tussen de vijfjarigen en de zesjarigen ook duidelijk waarneembaar.

### 6.4 De vergelijking tussen de resultaten van de conversatie en de narratie

In de hoofdstukken 4 en 5 zijn de resultaten besproken betreffende de structurele, de functionele en de inhoudelijke samenhang van de conversatie. In dit hoofdstuk zijn structuur, functie en inhoud van de narratie aan de orde geweest. In 6.4 zullen de resultaten van de conversatie en de narratie met elkaar worden vergeleken, om na te gaan of bepaalde ontwikkelingen zich eerder in het ene of in het andere genre manifesteren. Dit kan van belang zijn voor het ontwikkelen van behandelmethodes voor kinderen met problemen in taalgebruik. Voor een deel zijn de gebruikte analyses niet gelijk aan elkaar en dan is vergelijking niet of slechts in meer algemene termen mogelijk, bijvoorbeeld de relevantie van de bijdragen van de kinderen. Voor een deel zijn de analyses echter wel gelijk aan elkaar en is een specifieke vergelijking mogelijk, zoals in het gebruik van cohesieve middelen. In grote lijnen was de analyse van cohesieve middelen in beide genres aan elkaar gelijk (zie 5.4 en 6.3).

#### 6.4.1 Taalvaardigheid in twee verschillende genres

In de pragmatiek gaat men ervan uit dat de situatie waarin *discourse* wordt geproduceerd een aantal eigenschappen heeft die van invloed kunnen zijn op die *discourse* (Hymes, 1972). Eén van de situationele factoren die *discourse* beïnvloedt, is het genre van taalgebruik. De twee genres van taalgebruik betrokken in dit onderzoek, zijn conversatie en narratie. In welk genre zullen bepaalde ontwikkelingen zich het eerst manifesteren? De ontwikkeling van *discourse* wordt op gang gebracht door conversatie tussen kind en ouder. Hierdoor is het conversationele genre vanaf het begin van het taalverwervingsproces het meest bekend voor kinderen.

Volgens diverse onderzoekers heeft participatie van volwassenen in een taalkaak een faciliterend effect. Ouders geven kinderen in conversatie een enorme ondersteuning, zowel op conversationeel als op memorisch en psychologisch gebied, ook in het produceren van persoonlijke verhalen (Ninio & Snow, 1996). Vygotsky (1978; in Hickmann, 1986) stelde voor, om het probleemoplossen van kinderen onderhevig te zien aan het wel of niet participeren van volwassenen in een cognitieve taak (zie 1.3). Waar kinderen op zichzelf problemen oplossen op een *actual level of development*, doen ze dat samen met een leidende volwassene op een *potential level of development* (Hickmann, 1986). Het regulerende gedrag van de volwassene

---

<sup>5</sup> Verwijst niet naar het hert maar naar de jongen of de hond.

brengt het kind op een hoger cognitief niveau. Langzamerhand incorporeert het kind het gedrag van de volwassene in zijn eigen gedrag. Volgens dit voorstel zouden jongere kinderen een grotere taalvaardigheid moeten laten zien in conversatie dan in narratie. Dit verschil zou met toenemende leeftijd moeten afnemen.

Uit een recent onderzoek naar de relatie tussen genre en morfosyntactische vaardigheid blijkt dat kinderen in conversatie een wat grotere morfosyntactische vaardigheid laten zien dan in narratie (Schuyt, 1998). Snow (1991) stelt een driedimensionaal model voor, waarin de verschillende genres van taalgebruik kunnen worden geplaatst. Dit gebeurt op basis van de eisen die het genre aan een spreker stelt. Twee schalen werden gezien als relevant voor het type taakeis dat werd gesteld: (i) het wel/niet participeren van deelnemers in de taalkaak, (ii) een wel/niet gedeelde achtergrond met de deelnemers. Op basis van schaal (i) is de taakeis die wordt gesteld in conversatie minder zwaar dan in narratie; de narratie is een monoloog, terwijl de conversatie een dialoog is. Op basis van de hierboven besproken literatuur kunnen we veronderstellen dat het narratieve genre voor het kind moeilijker is dan het conversationele genre.

Dubuisson e.a. (1989) beweren dat genre vooral invloed heeft op de syntactische complexiteit van kinderen. Die blijkt in narratieven achter te blijven in vergelijking met andere genres van gesproken taalgebruik, zoals *explanation* en *argumentation*. De auteurs onderzochten de invloed van de communicatieve situatie (gesproken of geschreven) en van het *discourse*-genre op de syntactische complexiteit die kinderen gedurende de schoolse periode laten zien. Hun conclusies waren dat de ontwikkeling van syntactische complexiteit in narratieven ver achter ligt bij die in *explanation*. Verder bleek dat de complexiteit van gesproken narratieven meer vergelijkbaar was met die van geschreven narratieven dan met die van een van de andere gesproken genres.

Op basis van het voorgaande gaan we ervan uit, dat ontwikkelingen zich eerder manifesteren in conversatie dan in narratie. De syntactische complexiteit wordt vergeleken met behulp van de gemiddelde uitinglengte (MLU) en onderschikkende conjuncties. De bewustwording dat een ander genre een andere manier van taalgebruik vergt, wordt onderzocht door de ontwikkeling in gemiddelde beurtlengte (MLT) in conversatie te vergelijken met de ontwikkeling in het voeren van een monoloog in narratie. De ontwikkeling in inhoudelijke relevantie van de *discourse*-bijdragen wordt vergeleken door het percentage uitingen in de FROG-story dat niet de plotlijn betreft (zie 6.2) te vergelijken met het percentage niet-relevante uitingen in conversatie (zie 5.7). De resultaten van het gebruik van cohesieve middelen in conversatie en narratie kunnen als zodanig met elkaar worden vergeleken. De volgende hypothesen zijn opgesteld ten aanzien van de vergelijking van de resultaten.

#### 6.4.2 De hypothesen betreffende de vergelijking in resultaten

C1. Kinderen laten een grotere syntactische complexiteit zien in hun conversationele bijdrage dan in hun narratieve bijdrage. Dit verschil neemt af met toenemende leeftijd. Dit uit zich in:

- (i) Een hoger MLU in conversatie dan in narratie;
- (ii) Een groter percentage onderschikkende conjuncties in conversatie dan in narratie.

C2. Kinderen worden zich in conversatie eerder bewust van het feit dat een ander genre een andere structuur van taalgebruik vergt. Dit uit zich in:

- (i) Een eerdere toename van de gemiddelde beurtlengte (MLT) in conversatie dan van opeenvolgende uitingen zonder tussenkomst van de interviewer in narratie.

## De vergelijking tussen de resultaten van de conversatie en de narratie

C3. De *discourse*-bijdragen van de kinderen worden in conversatie eerder relevant dan in narratie. Dit uit zich in:

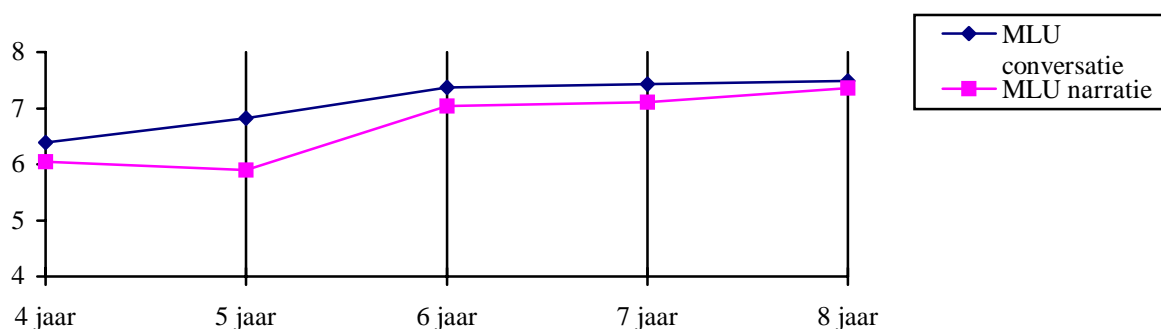
- (i) Een eerdere afname van niet-relevante uitingen in conversatie dan van uitingen die niet de plotlijn betreffen in narratie.

C4. De ontwikkeling in het aanbrengen van cohesie vindt in conversatie eerder plaats dan in narratie. Dit uit zich in:

- (i) Een eerdere toename van het gebruik van cohesieve middelen in conversatie dan in narratie;
- (ii) Een eerdere afname van het gebruik van inadequate referenten in conversatie dan in narratie.

### 6.4.3 De resultaten van de vergelijking tussen conversationele en narratieve vaardigheden

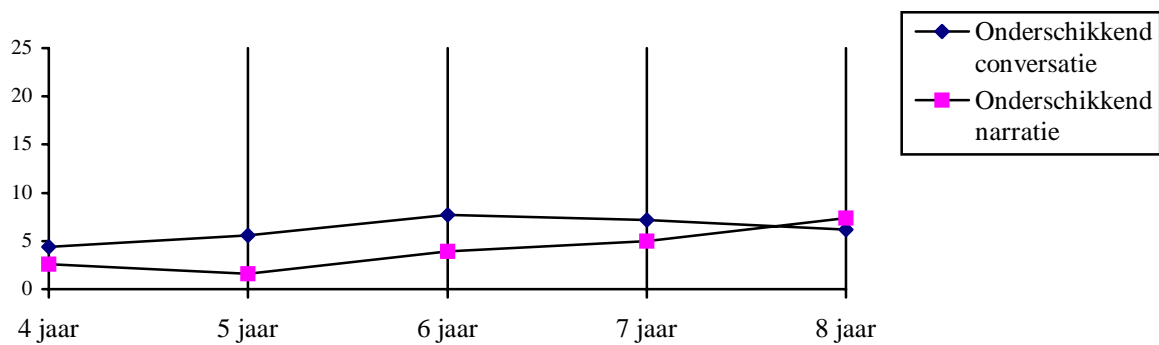
Hypothese C1 stelde dat kinderen een grotere syntactische complexiteit laten zien in conversatie dan in narratie. De complexiteitsmaten die voor de taalvaardigheid zijn gebruikt, zijn de MLU en het gebruik van onderschikkende conjuncties.



Figuur 6.A MLU in woorden van narratie en van conversatie per leeftijdsgroep.

In figuur 6.1 is de MLU weergegeven voor beide genres; de MLU in de conversatie blijkt bij elke leeftijdsgroep groter te zijn dan in de narratie. Dit verschil wordt echter kleiner met toenemende leeftijd. In beide genres neemt de MLU significant toe en onderscheiden de vier- en vijfjarigen zich van de oudere drie leeftijdsgroepen. Dit betekent dat de ontwikkeling in beide genres vergelijkbaar verloopt.

## Analyse en resultaten: de narratie en de vergelijking tussen twee genres



*Figuur 6.2 Het percentage onderschikkende conjuncties in narratie en in conversatie per leeftijdsgroep (volgens de tabellen 5.9 en 6.7).*

Figuur 6.2 laat de resultaten zien van het gebruik van onderschikkende conjuncties in de twee genres. De percentages onderschikkende conjuncties van de jongste vier leeftijdsgroepen is in conversatie steeds hoger dan in narratie, maar in conversatie is er geen toename in gebruik aangetoond. In het narratieve genre neemt het gebruik echter wel toe, waardoor de achtjarigen in narratie meer onderschikkende conjuncties gebruiken dan in conversatie. In narratie onderscheiden de achtjarigen zich van de drie jongste leeftijdsgroepen. Door deze resultaten wordt hypothese C1 niet bevestigd: de MLU ontwikkelt zich in beide genres vergelijkbaar en het gebruik van onderschikkende conjuncties neemt alleen toe in narratie. Het zou kunnen zijn dat vierjarige kinderen in conversatie al een plafondeffect hebben bereikt in de frequentie van onderschikkende conjuncties, maar op basis van deze resultaten wordt dit niet aangetoond.

Hypothese C2 stelde dat kinderen met toenemende leeftijd leren dat een ander genre een andere structuur van taalgebruik vereist. Conversatie heeft een beurtwisselingstructuur, maar narratie duidelijk niet. De jongere kinderen in de populatie hadden bij de narratie moeite om voortdurend alleen aan het woord te zijn. Ze trachtten de interviewer regelmatig bij de narratie te betrekken, door vragen te stellen of opmerkingen te maken over zaken betreffende het hier-en-nu. .

In een conversatie in de vorm van een STAP-gesprek, wordt verwacht dat kinderen langere beurten nemen dan in een dagelijkse conversatie, terwijl er tegelijkertijd ook een afwisseling in beurten moet blijven bestaan. Een narratie als de FROG-story is bedoeld om in één keer te vertellen, zonder bemoeienis van de luisteraar. Deze mag alleen ondersteuning door *feedback* geven (zie 2.3.1 en 4.3.2). Toch komen er geregeld inhoudsbeurten van de onderzoeker voor tijdens de narraties, vooral bij de jongere kinderen. Deze inhoudsbeurten zijn grofweg in drie functies onder te brengen: (i) antwoord op clarificatievragen van het kind; (ii) aanzet tot verder vertellen; (iii) reguleren van de verteltaak, bijvoorbeeld van het omslaan van de pagina's van het prentenboek, het aanzetten tot harder praten en dergelijke.

In tabel 6.10 staan de gemiddelden van de beurtlengte van het kind in conversatie en het gemiddeld aantal opeenvolgende uitingen van het kind in narratie (zonder tussenkomst van de interviewer) met de bijbehorende standaarddeviaties.

De vergelijking tussen de resultaten van de conversatie en de narratie

	n	Beurtlengte conversatie		Opeenvolgende uitingen kind narratie	
		gemiddeld	sd	Gemiddeld	sd
Totaal	75	1,7	0,5	27,8	18,8
4 jaar	15	1,4	0,2	16,3	17,9
5 jaar	15	1,7	0,4	22,3	14,9
6 jaar	15	1,7	0,5	26,6	15,7
7 jaar	15	2,0	0,7	29,0	16,4
8 jaar	15	1,9	0,4	45,0	17,6

Tabel 6.10 De gemiddelde beurtlengte in uitingen in conversatie en het gemiddeld aantal opeenvolgende uitingen in narratie per leeftijdsgroep.

De toename van de gemiddelde beurtlengte in conversatie is in 4.3 al ter sprake geweest. De betreffende variantie-analyse gaf de volgende waarden ( $F(4,70) = 3.9$ ,  $p < .05$ , waarbij de variantie ( $\eta^2 = 18,3\%$ ) voor 13,8% lineair wordt verklaard). Op basis van de posthoc-analyse kon worden vastgesteld dat de zeven- en achtjarigen een significant grotere beurtlengte hebben dan de vierjarigen. Na het zevende jaar lijken de gemiddelden zich te stabiliseren. De beurt blijft regelmatig wisselen, zoals in conversatie wordt verwacht.

In de rechter kolom van tabel 6.10 staat het gemiddelde aantal opeenvolgende uitingen van het kind zonder tussenkomst van de interviewer. Per narratie zijn de beurten van de interviewer (geen *feedback*) geteld en de uitingen van het kind zijn gedeeld door dit aantal plus 1. Uit de variantie-analyse blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 6.3$ ,  $p < .01$ , waarbij de lineair verklaarde variantie 23,7% bedroeg). In de posthoc-analyse blijken de achtjarigen zich te onderscheiden van de overige leeftijdsgroepen terwijl de zevenjarigen zich onderscheiden van de vierjarigen. Deze groei valt daardoor wel samen met de groei in MLT in conversatie, doch in narratie loopt de groei langer door. Het plafondeffect wordt waarschijnlijk bereikt met acht jaar. Achtjarigen vertellen gemiddeld 45 uitingen opeenvolgend, terwijl het vertellen van de FROG-story circa 50 uitingen vergt. Zijlemaker (1993) vond dat een FROG-story van een Nederlandse volwassene gemiddeld uit 52 uitingen bestaat.

Met de toename in leeftijd van het kind hoeft de interviewer steeds minder frequent een beurt te nemen. Beurten van de interviewer blijven voorkomen in alle leeftijdsgroepen. Opvallend is echter dat de interviewer bij de achtjarige kinderen verbaal totaal geen *feedback* meer geeft. Kinderen ronden op die leeftijd de verteltaak af zonder verbale aanmoediging. Met deze resultaten wordt hypothese C2 bevestigd: hoewel de beurten in conversatie langer worden blijft beurtwisseling bestaan, terwijl in narratie de beurtwisseling verdwijnt. Met toenemende leeftijd worden kinderen zich bewust van de manier waarop ze invulling moeten geven aan een bepaald taalgebruikgenre. De onderzoeker op haar beurt is ook steeds minder verbaal aanwezig, door ook *feedback* niet meer verbaal te geven.

Hypothese C3 voorspelde een afname van niet-relevante uitingen in conversatie en in uitingen die geen niet de plotlijn betreffen in narratie. Om deze hypothese te kunnen toetsen is voor de conversatie het percentage uitingen dat het maxime van Relatie en het maxime van Relevantie (zie 5.5.2) schenden berekend op het totale aantal uitingen met propositionele inhoud en voor narratie het percentage uitingen dat niet de plotlijn betreft (zie 6.2.3). In tabel 6.11 staan de gemiddelden met de bijbehorende standaarddeviaties.

Analyse en resultaten: de narratie en de vergelijking tussen twee genres

	n	Niet relevant conversatie		Geen plotlijn narratie	
		gemiddeld	sd	gemiddeld	sd
Totaal	75	8,1	7,1	69,1	14,7
4 jaar	15	16,4	9,3	83,0	11,7
5 jaar	15	10,1	4,5	79,6	10,6
6 jaar	15	6,0	3,8	63,9	12,1
7 jaar	15	4,9	4,4	59,0	9,9
8 jaar	15	3,1	2,4	59,8	9,7

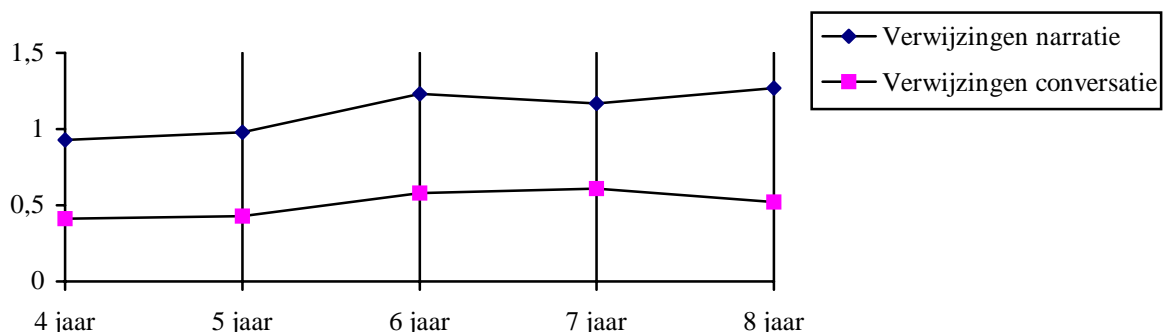
Tabel 6.11 Het percentage niet-relevante uitingen in conversatie en het percentage uitingen dat niet de plotlijn betreft in narratie per leeftijdsgroep.

Uit de variantie-analyses voor beide categorieën blijken de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen te vertonen. De variantie-analyse voor wat betreft de niet-relevante uitingen in conversatie gaf de volgende waarde: ( $F(4,70) = 14.3, p < .01$ , waarbij de variantie substantieel is (45%) en voor 40,4% lineair wordt verklaard). In de posthoc-analyse blijkt dat de vierjarigen zich onderscheiden van de overige leeftijdsgroepen en ook de vijfjarigen onderscheiden zich van de drie oudste leeftijdsgroepen.

Uit de variantie-analyse van uitingen die geen plotcomponent verwoorden blijkt dat de vijf leeftijdsgroepen onderlinge verschillen vertonen ( $F(4,70) = 16.5, p < .01$ ). De verschillen zijn ook hier substantieel (48,6%) en 42,1% van de variantie wordt lineair verklaard. In de posthoc-analyse blijkt dat de vier- en vijfjarigen zich onderscheiden van de drie oudste leeftijdsgroepen, die zich als groep manifesteren.

Uit deze resultaten blijkt dat de *discourse*-bijdragen van kinderen met toenemende leeftijd relevanter worden. In beide genres vindt de grootste ontwikkeling plaats vóór het zesde levensjaar. Ook deze ontwikkeling heeft in beide genres hetzelfde verloop.

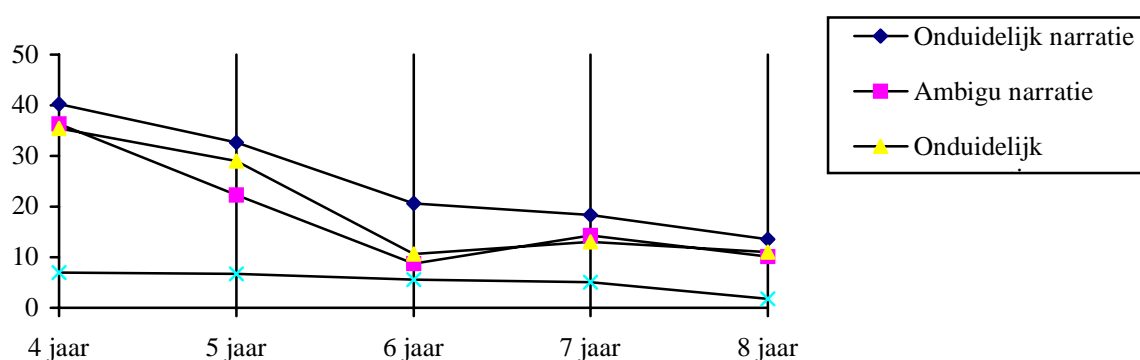
Hypothese C4 tenslotte stelde dat de ontwikkeling in het aanbrengen van cohesie in conversatie eerder plaatsvindt dan in narratie. De ontwikkeling in gebruik van referenten en conjuncties is uitvoerig besproken in 5.3 en 6.3. Daarom zullen we hier alleen kort ingaan op de overeenkomsten en verschillen in gebruik in beide genres.



Figuur 6.3 Het gemiddeld aantal verwijzingen in narratie en in conversatie per uiting per leeftijdsgroep (volgens de tabellen 5.9 en 6.7).

## De vergelijking tussen de resultaten van de conversatie en de narratie

In figuur 6.3 is de toename weergegeven van het gebruik van verwijzingen met de toenemende leeftijd van het kind. Het meest opvallende in de figuur is dat in narratie frequenter wordt verwezen naar [+animate] entiteiten dan in conversatie. Dit is conform het verschil in thema: de FROG-story gaat nu eenmaal over levende entiteiten. Verder is het opvallend dat de ontwikkelingslijnen vrijwel parallel aan elkaar lopen. Zowel in narratie als in conversatie vindt de grootste ontwikkeling plaats tussen 5 jaar en 6 jaar. In conversatie neemt de proportie verwijzingen na de zevende verjaardag weer af. Hiermee lijkt hypothese C4 niet te worden bevestigd.



Figuur 6.4 Het percentage onduidelijke introducties en ambigue verwijzingen in narratie en conversatie per leeftijdsgroep (volgens de tabellen 5.10 en 6.8).

Figuur 6.4 laat de resultaten zien van de onduidelijke *first mentions* en de ambigue *subsequent mentions* in conversatie en narratie. De afname in onduidelijke introducties geeft in beide genres hetzelfde beeld: een sterke afname tussen vier en zes jaar. In narratie gaat de afname na die leeftijd verder. In conversatie nemen onduidelijke introducties weer iets toe, om bij achtjarigen weer af te nemen. Opvallend is het verschil in frequentie van ambigue verwijzingen tussen beide genres; in narratie komen deze veel vaker voor dan in conversatie. Dit is duidelijk een artefact van het genre. In conversatie kan de interviewer ambigüiteit steeds desambigueren, maar in narratie kan alleen het kind zelf dat doen. De toch al infrequente ambigue verwijzingen in conversatie komen bij de achtjarigen nauwelijks nog voor. Deze resultaten zijn conform die van Schneider en Dubé (1996). Zij vonden dat het adequate refereren in narratieven van kinderen afhankelijk is van het kanaal waarin de stimulus wordt aangeboden: in het navertellen van oraal aangeboden verhalen refereren kinderen veel adequater dan in het navertellen van visueel aangeboden verhalen. Met toenemende leeftijd verdwijnt de rol van de stimulus. De afname in ambigue verwijzingen in narratie heeft een zelfde verloop als die van onduidelijke introducties in beide genres.

Uit de vergelijking van de resultaten van beide genres valt het volgende te concluderen:

1. Voor wat betreft de complexiteit van de conversatie; alhoewel de MLU in conversatie steeds hoger is dan in narratie, vertonen de ontwikkelingslijnen een zelfde beeld. Het gebruik van onderschikkende conjuncties in narratie neemt toe en in conversatie niet. In conversatie is er

- wellicht al een plafondeffect bereikt op vierjarige leeftijd, doch op basis van de hier besproken gegevens kan hierover geen uitspraak worden gedaan.
2. Voor wat betreft de beurtlengte; de toename in narratie loopt langer door dan in conversatie. Dit betekent dat kinderen zich in conversatie eerder bewust zijn van genrespecifieke factoren dan in narratie.
  3. Voor wat betreft de relevantie; in conversatie vindt de ontwikkeling plaats tussen de vier en vijf jaar en ook tussen de vijfjarigen en de overige leeftijdsgroepen. In narratie manifesteren de vier- en vijfjarigen zich als groep en vindt de ontwikkeling plaats tussen deze groep en de overige leeftijdsgroepen. Dit betekent dat kinderen zich in conversatie eerder gaan richten op de aansluiting van hun bijdragen bij het thema en bij de voorgaande uitingen dan in narratie.
  4. Voor wat betreft de cohesie; de toename in frequentie van variabelen verloopt parallel, zoals ook de afname in onduidelijke introducties. Echter de afname in ambigue verwijzingen verloopt in het geheel niet parallel; ten eerste komen ambigue verwijzingen in conversatie veel minder frequent voor en ten tweede is er in narratie bij de zevenjarigen weer een toename waar te nemen en in de conversatie gebeurt dit niet.

Hieruit kan worden geconcludeerd dat de ontwikkeling van de pragmatische variabelen wordt beïnvloed door genrespecifieke verschillen. De verschillende taalgebruikssituaties hebben in deze leeftijdsgroep niet zozeer een effect op de MLU en de onderschikkende conjuncties, maar wel op het pragmatisch functioneren van het kind.

## 6.5 Besluit

In dit hoofdstuk zijn de analyse en resultaten besproken van de narratie. Tevens zijn de resultaten van de analyses van de conversatie vergeleken met die van de narratie. Uit de plotanalyse kwam naar voren dat met toenemende leeftijd een grotere proportie uitingen gerelateerd wordt aan de plotlijn, waardoor steeds meer planningscomponenten verwoord worden. Hierdoor wordt het verhaal met toenemende leeftijd van het kind coherenter. Kinderen gaan met toenemende leeftijd steeds vaker vertellen volgens een doel/planhiërarchie, wat tot uitdrukking komt in het benoemen van setting, initiërende gebeurtenissen, herhaalde zoekpogingen en uitkomst(en). Het begin en het einde van het verhaal worden met toenemende leeftijd vaker gemarkeerd voor de luisteraar, door een officiële markering of door een tenseshift. Tenslotte worden doel en/of resultaat bij de zoekpogingen niet vaker verwoord, waardoor niet kan worden geconcludeerd dat Nederlandstalige kinderen met toenemende leeftijd episodisch gaan vertellen. Deze discrepantie tussen de hier besproken resultaten en die van Trabasso en Nickels (1992) blijft onduidelijk.

Voor wat betreft de cohesie wordt het gebruik van verwijzingen naar entiteiten met toenemende leeftijd frequenter. Het inadequate refereren neemt sterk af, vooral tussen vijf en zes jaar. De zes- en achtjarigen blijken het meest vaardig te zijn in het refereren. Bij de zesjarigen blijkt dit voort te komen uit een voorzichtig refereergedrag. Het gebruik van nevenschikkende conjuncties verandert niet met toenemende leeftijd, maar onderschikkende conjuncties komen vaker voor. Voor alle significante resultaten voor wat betreft de narratie geldt dat ze tussen vijf en zeven jaar liggen.

Uit de vergelijking van de resultaten tussen de narratie en de conversatie blijkt dat kinderen in aspecten die de syntactische complexiteit betreffen in conversatie niet duidelijk beter presteren dan in narratie. Voor wat betreft bepaalde pragmatische aspecten ontwikkelen kinderen zich in conversatie in vroeger dan in narratie.



## 7 Discussie en aanbevelingen

### 7.1 Inleiding

Het in dit boek beschreven onderzoek is uitgevoerd om inzicht te krijgen in de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden bij kinderen in de schoolse periode: van vier tot negen jaar. In dit hoofdstuk wordt eerst de methodologie kritisch besproken. Dan wordt nogmaals ingegaan op de resultaten. Deze zullen worden gerelateerd aan één of meerdere ontwikkelingslijnen. Daarna worden de gevonden ontwikkelingslijnen teruggekoppeld naar de ontwikkelingstheorieën, besproken in hoofdstuk 1. Tenslotte wordt er een aantal aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek naar taalverwerving binnen en buiten het domein van de pragmatiek.

### 7.2 Methodologische aspecten

De steekproef waarop deze studie is gebaseerd komt voort uit een middelgrote stad in Noordwest Nederland. De stad is van oudsher een groeigemeente, waardoor de herkomst van de bevolking divers is. Zo'n steekproef is per definitie niet representatief voor het Nederlandstalige kind. Regionale variatie speelt in de verschillende domeinen van de linguïstiek een meer of minder belangrijke rol. Voor wat betreft de fonologie is het rekening houden met regionale variatie essentieel. In morfosyntactische ontwikkeling blijkt deze factor ook een niet geringe rol te spelen (Strauss & Torremans, 1998). Hoe regionale variatie uitwerkt in de pragmatiek is niet bekend, maar dat het invloed heeft is niet ondenkbaar. Om hier inzicht in te krijgen zou dit onderzoek in een andere regio van het land moeten worden herhaald.

De selectiecriteria die zijn gehanteerd, zijn grotendeels gelijk aan die van het oorspronkelijke STAP-onderzoek: de kinderen moesten tot de bewuste leeftijdsgroep van vier tot en met acht jaar behoren, ééntalig Nederlands zijn en geen aantoonbare stoornissen hebben. De opbouw van de leeftijdsgroepen is echter anders dan die van het oorspronkelijke STAP-onderzoek. In STAP loopt de leeftijd van de kinderen continu door van vier tot negen jaar. De kinderen zijn ingedeeld in halfjaargroepen: van 4;0 tot 4;7 en van 4;7 tot 5;0 en zo verder. De onderzoeksgroep die hier wordt besproken is in te delen in jaargroepen. De leeftijd van de kinderen loopt niet continu door. Kinderen zijn niet ouder dan hun jaargroep plus zes maanden. Zo zijn de vierjarigen niet ouder dan 4;6 jaar, de vijfjarigen niet ouder dan 5;6 jaar en zo verder. Door dit gegeven zijn ontwikkelingstendensen duidelijker aan een specifieke leeftijdsgroep toe te schrijven.

Van de groep kinderen die aan de selectiecriteria voldeden is de uiteindelijke onderzoeksgroep *at random* geselecteerd. Hoewel sekse als variabele niet is meegenomen, heeft een evenredige opbouw ervoor gezorgd dat deze variabele de resultaten niet beïnvloedt. De opbouw van de populatie is evenwichtig: alle cellen zijn evenredig gevuld (zie schema 3.1). Van de conversaties is de gemiddelde uiting lengte (MLU) berekend. Dit gegeven biedt houvast voor wat betreft de syntactische complexiteit van de taalbijdragen van de kinderen. De MLU is berekend over de vrije uitingen (zie 3.5.1), zoals ook in het STAP-onderzoek is gedaan. Dit levert een redelijk hoge MLU-waarde op (zie ook 6.4 voor een vergelijking van de MLU in twee verschillende genres). In tabel 7.1 staan de MLU-waarden van dit onderzoek en het STAP-onderzoek<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> STAP-handleiding (Van den Dungen & Verbeek, 1994).

## Discussie en aanbevelingen

n		MLU dit onderzoek gemiddeld	n		MLU STAP-onderzoek gemiddeld
<u>Totaal</u>	<u>75</u>	<u>7.1</u>	<u>Totaal</u>	<u>240</u>	<u>7</u>
4 jaar	15	6.4	4 jaar	48	6
5 jaar	15	6.8	5 jaar	48	6
6 jaar	15	7.4	6 jaar	48	6
7 jaar	15	7.4	7 jaar	48	7
8 jaar	15	7.5	8 jaar	48	7

*Tabel 7.1 De gemiddelde uiting lengte van de conversatie in dit onderzoek en in het oorspronkelijke STAP-onderzoek per leeftijdsgroep.*

De vijfjarigen en de achtjarigen in dit onderzoek scoren één punt hoger op gemiddelde uiting lengte dan in het STAP-onderzoek. Twee kinderen, een vijfjarige en een achtjarige, scoren twee standaarddeviaties hoger dan de normgegevens van STAP.

Binnen het tijdsbestek van dit onderzoek is er geen meting gedaan van het taalontwikkelingsniveau van de kinderen. Het is daarom in principe mogelijk dat er zich in de populatie kinderen bevinden met een taalontwikkelingsstoornis. Ook dit fenomeen is echter gelijk aan het oorspronkelijke STAP-onderzoek. De variatie in taalvaardigheid op de basisschool, wordt weerspiegeld in de hier onderzochte populatie. Op een groep van vijftien kinderen zou dan in principe één kind problemen hebben met de taalontwikkeling. In dit onderzoek is geen aandacht besteed aan seksespecifieke verschillen, alhoewel ze ongetwijfeld aanwezig zullen zijn in de resultaten. Met name in de zevenjarige groep leken de meisjes veel taalvaardiger dan de jongens. Inmiddels heeft er een vervolgonderzoek plaats gehad naar de morfosyntactische vaardigheid van vier- zes- en achtjarige kinderen, waarin gebruik werd gemaakt van de hier besproken conversaties. Daardoor zijn er wel gegevens beschikbaar over de morfosyntactische vaardigheid van deze drie groepen kinderen (Baker e.a., 1998). Uit hun resultaten komt naar voren dat, voor wat betreft grammaticaliteit, de achtjarige groep volgens de STAP-norm scoort, en de zes- en vierjarigen beneden de STAP-norm scoren. Dit gegeven is opvallend, temeer omdat de betreffende vierjarigen juist hoger scoorden voor wat betreft MLU en ook de zesjarigen presteerden op dit punt beter. Een verklaring voor deze discrepantie in resultaten kan zijn dat de taalstalen van de kinderen in het oorspronkelijke STAP-onderzoek niet altijd voldeden aan de minimumeis van 50 vrije uitingen (zie Verbeek, Van den Dungen & Baker, in voorbereiding). Het gemiddelde aantal vrije uitingen over de hele STAP-steekproef heen (240 kinderen) is 42 per kind. Bij de groep vierjarigen is dit gemiddelde niet meer dan 32 per kind. Om het aantal vrije uitingen aan te vullen, is gebruik gemaakt van plaatjesmateriaal om taal uit te lokken. Het is denkbaar dat uitingen, uitgelokt door plaatjesmateriaal, korter zijn dan uitingen in een spontaan gesprek en daardoor minder grammaticale fouten bevatten (zie ook 6.4.3).

Een ander punt van verschil is dat de STAP-gegevens zijn vastgelegd met behulp van audiomateriaal en dat in dit onderzoek videomateriaal is gebruikt (zie 3.5.1). Een transcriptie op basis van videomateriaal kan veel exacter gebeuren, omdat de onderzoeker dan niet alleen auditieve maar ook visuele informatie heeft in de vorm van het mondbeeld. De kinderen in deze onderzoeksgroep die verantwoordelijk waren voor de wat lage score op het gebied van grammaticaliteit vallen op de pragmatische variabelen echter in het geheel niet uit. Ik wil daarom concluderen dat voor het onderzoek naar pragmatische vaardigheid de hier besproken onderzoeksgroep als representatief beschouwd mag worden.

### 7.3 De analysemodellen

Vanuit de brede visie op de pragmatiek zijn er twee genres van taalgebruik geanalyseerd, waarbij een breed scala aan te onderzoeken variabelen is gekozen. Door het brede scala aan variabelen was er een verscheidenheid van analysemethodes nodig, waaronder het ‘model conversationele vaardigheden’, het ‘model cohesie’, het ‘model incoherentie’ en het ‘model plotstructuur’ (zie 3.5). Alle methodes zijn in principe geschikt gebleken om de vaardigheden te meten waar ze voor waren bedoeld. Dit blijkt uit het feit, dat zich in de variantie van de resultaten leeftijdsgroepen aftekenen

Het ‘model conversationele vaardigheden’ is ontworpen in het kader van dit onderzoek. Met het model wordt een aantal variabelen gemeten, namelijk Beurt/beurtwisseling, Adjacency, Thema, Speech act en Vorm van de Speech act. De operationalisatie is breed gebaseerd op literatuur vanuit de Conversatie Analyse en de Discourse Analyse. Het model is intensief bediscussieerd en het gebruik van het model heeft een aantal proeffases ondergaan, waarna de definities, waar nodig, werden bijgesteld.

Het ‘model incoherentie’ beoordeelt de inhoud van uitingen op relevantie en informativiteit. Dit model is tevens gebaseerd op andere modellen, ontworpen voor de analyse van conversaties van Engelstalige kinderen, waaronder Bishop en Adams (1989). Om betrouwbaarheid te waarborgen, waren er drie stappen nodig om een uiting te coderen: (i) de uiting werd eerst beoordeeld op wel of niet afwijkend; (ii) daarna werd in geval van een afwijkende uiting een parafrase gemaakt; (iii) daaropvolgend werd dan de *flow chart* (zie bijlage 5) doorlopen, om te beslissen in welke categorie de afwijkende uiting viel. Er is een codeboek geschreven als handleiding bij de analyse van de twee bovenstaande modellen (Roelofs, te verschijnen).

Het ‘model cohesie’ meet het gebruik van conjuncties en referenties. Het model is gebaseerd op studies naar de ontwikkeling in het gebruik van cohesieve middelen bij over het algemeen Engelstalige kinderen. Regelmatig is al gerapporteerd over dit type onderzoek. Diverse gebruikte methodes zijn met elkaar gecombineerd en aangepast aan de genres van taalgebruik en aan de doelgroep. Dit model is ontworpen in samenwerking en ook herhaaldelijk uitgetest en bijgesteld (Blankenstijn, Roelofs en Scheper, te verschijnen).

Het ‘model plotstructuur’ tenslotte is bewerkt door Blankenstijn en gebaseerd op het causale netwerkmodel van Trabasso e.a. (1989, zie schema 6.1). Het model meet in een keer structuur, functie en inhoud van de FROG-story. In vergelijking met de andere methodes is dit model eenvoudig en snel toe te passen. Een codeboek is ook voor dit model in ontwikkeling (Blankenstijn, te verschijnen).

Om repliceerbaarheid van het onderzoek te waarborgen, is bij de toepassing van de modellen interbeoordelaarsbetrouwbaarheid noodzakelijk. Nadat de methodes waren uitgetest, aangepast en de definities waren bijgesteld, is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend per variabele (zie bijlage 4). De betrouwbaarheid van de segmentatie is uitgedrukt in percentages (zie 3.6). Voor het berekenen van de betrouwbaarheid voor de intervalvariabelen MLU en pauzeduur werd Pearsons product-moment-correlatie-coëfficiënt (zie Meuffels, 1992) gebruikt en voor alle andere, nominale variabelen de gecorrigeerde kappa (Van den Brink en Koele, 1987). De betrouwbaarheidcijfers zijn per variabele vermeld in bijlage 4. De betrouwbaarheidcijfers liggen tussen de .86 en de .99. en zijn gebaseerd op één volledige analyse van een conversatie of een narratie, wat neerkomt op 1,3% van de data. De analysemethodes worden in de toekomst met

## Discussie en aanbevelingen

meerdere scoorders gevalideerd. Dit is ook van belang voor de eventuele verdere verspreiding van onderzoeksinstrumenten, afgeleid van dit onderzoek.

Voor de pragmatische analyse van een STAP-gesprek komt het ‘model conversationele vaardigheden’ natuurlijk van pas. De analyse is tijdrovend, maar overschrijdt niet de tijd die morfosyntactische STAP-analyse kost. Het doen van een gedeeltelijke analyse, toegespitst op de pragmatische problemen die een kind lijkt te hebben, is wellicht ook mogelijk. Voor minder responsieve kinderen (zie onderscheid door Fey en Leonard, 1983 in 1.5) zou een analyse van *adjacency pairs* misschien al uitsluitel kunnen geven over wel of niet pragmatisch afwijkend. Voor overresponsieve kinderen is de analyse van het thema misschien voldoende om een afwijking in taalgebruik te kunnen diagnostiseren. Blijkt het vermoeden voor een pragmatische afwijking gegrond te zijn, dan kunnen er meerdere analyses worden uitgevoerd, weer te beslissen op basis van een eerste screening het taalgedrag van het kind.

Het ‘model incoherentie’ gaat diep in op afwijkend conversationeel gedrag. Omdat de analyse zeer tijdrovend is, is toepassing alleen aan te raden als vervolganalyse om een specifiek beeld te krijgen van de pragmatische problemen die het kind heeft. Deze analyse geeft inzicht in specifieke problemen met *contingency* (zie 2.2) en themacontinuatie en daarnaast het verstrekken van relevante informatie. Zo kan worden bepaald of een kind problemen heeft met de informatievoorziening, doordat het de kennis van de luisteraar (nog) niet voldoende kan inschatten. Of het kan zijn dat het kind zijn taaluiting überhaupt inhoudelijk niet kan verbinden met die van de gesprekspartner.

Zoals hierboven al werd vermeld, was het ‘model plotstructuur’ eenvoudig toe te passen. In tegenstelling tot de analyse van conversationele structuur die meer de nadruk legt op de ontwikkeling van sociale aspecten (Smith & Leinonen, 1992; Roth & Spekman, 1984), legt de analyse van de plotstructuur meer de nadruk op aspecten van cognitieve ontwikkeling, met name de conceptuele kennis van plannen en ordenen (Trabasso & Rodkin, 1994). Het model is daardoor geschikt om problemen met het plannen en ordenen van informatie op te sporen.

Met het ‘model cohesie’ zijn conjuncties en is het gebruik van referentie geanalyseerd in conversatie en narratie. De analyse van conjuncties is eenvoudig. Voor wat betreft de nevenschikkende conjuncties is er echter geen ontwikkeling aangetroffen in de hier onderzochte leeftijdsgroep. Dit is wel het geval met onderschikkende conjuncties, maar alleen in de narratieven. Onderzoek naar de ontwikkeling van referentiële vaardigheden gebeurt adequater op basis van een narratie dan een conversatie. De onderzoeker kan met de keuze van het plaatjesmateriaal de referenten waarnaar moet worden verwezen manipuleren. Daarnaast moet het kind, in tegenstelling tot in een conversatie, in het narratieve genre zelf alle verbanden leggen. Het wordt hierbij niet ondersteund door de gesprekspartner. Dit geeft een meer objectief beeld van de referentievvaardigheid van het kind. Referentie in *discourse* geeft inzicht in de twee ontwikkelingsaspecten, die Karmiloff-Smith (1986) onderscheidde, namelijk de ontwikkeling van unifunctionaliteit naar multifunctionaliteit en de ontwikkeling van *extended discourse* (zie 1.4.2).

Samenvattend kan worden gesteld, dat voor het meten van ontwikkeling alle methodes toepasbaar waren. Analyse van nevenschikkende conjuncties op de wijze waarop het in dit onderzoek werd uitgevoerd is echter af te raden, omdat er bij kinderen in deze leeftijdsgroep geen ontwikkeling meer aantoonbaar is. Toepassing van de modellen op de conversaties en de narraties van de hier besproken onderzoeksgroep heeft geresulteerd in het vinden van bepaalde ontwikkelingen. Deze ontwikkelingen worden hieronder besproken.

## 7.4 Ontwikkeling van structurele, functionele en inhoudelijke samenhang

In dit onderzoek is aangetoond, dat kinderen rond het vijfde levensjaar hun taal nog niet volledig hebben verworven. Syntactische zinsstructuren hebben kinderen op die leeftijd wel voor het grootste deel verworven. Wanneer de taalproductie van kinderen echter niet verder dan op zinsniveau wordt onderzocht en taalverwerving niet wordt gezien als een functioneel proces, wordt er een hele dimensie van taalverwerving terzijde gelegd. Dit is jammer; in deze periode speelt zich tenslotte de ontwikkeling af van taalgebruik in *extended discourse* en de differentiatie van vormen en functies. Deze periode is daarom juist interessant en geeft inzicht in vele aspecten van cognitieve en sociale ontwikkeling.

In hoofdstuk 2 is vanuit een brede visie op de pragmatiek het onderscheid beargumenteerd tussen de pragmatische hoofdcomponenten *discourse*-structuur, communicatieve functie en pragmatische inhoud. Een kind moet *discourse*-bijdragen kunnen produceren, die in al deze componenten samenhang vertonen. Onderscheid in de pragmatische hoofdcomponenten is onder meer onderbouwd met de assumptie van Smith en Leinonen (1992) dat de manipulatie van structuur en functie hun oorsprong hebben in verschillende vaardigheden. Zij stellen dat om op een juiste manier met de structuur van diverse *discourse*-genres om te gaan, een taalgebruiker moet begrijpen dat eenheden op verschillende manieren kunnen worden gecombineerd. Functionele vaardigheid heeft zijn oorsprong in het vermogen om verschillende soorten kennis te combineren en zo persoonlijke en communicatieve doelen te bereiken (zie ook 2.2). In dit onderzoek is een driedeling beargumenteerd onder de noemer van structurele, functionele en inhoudelijke samenhang. Hieronder zal de ontwikkeling van deze drie componenten worden samengevat en met elkaar worden verbonden in een ontwikkelingslijn.

### 7.4.1 Structurele samenhang

Als structurele variabelen zijn Beurt/beurtwisseling, Adjacency, Thema en Plotstructuur onderscheiden. De resultaten betreffende deze variabelen laten alle significante ontwikkelingen zien (zie tabel 7.2).

Discussie en aanbevelingen

Hypothese	Strekking	bevestigd	$\eta^2$	$r^2$
A1a (i)	Toename beurtlengte kind	ja	26,4	13,8
A1 (ii)	Toename feedback interviewer	ja	18,3	24,0
A1b (i)	Afname overlap in spreken	nee	-	-
Afgeleid	Verandering aard overlap in spreken	ja	13,2	11,4
A1b (ii)	Afname overlap in zwijgen	nee	-	-
Afgeleid	Afname pauzes >2 seconden	ja	13,0	4,2
A2a (i)	Afname 1e paardelen interviewer	ja	24,8	19,1
A2a (ii)	Afname 1e paardelen kind	ja	12,3	8,6
A2a (iii)	Toename episodische uitingen kind	ja	21,5	17,5
A2b (i)	Afname ontbrekende 2e paardelen	ja	14,6	12,2
A2c (i)	Toename ja/nee verbaal	ja	17,7	16,9
A2c (ii)	Afname ja/nee minimaal	ja	33,9	24,6
A3a (i)	Afname thema-introductie interviewer	nee	-	-
A3a (i)	Afname thema-introductie kind	ja	21,5	19,2
A3a (ii)	Toename themalink interviewer en kind	nee	-	-
A3b (i)	Toename themacontinuatie interviewer	ja	17,4	14,5
A3b (i)	Toename themacontinuatie kind	ja	32,7	28,0
A3b (ii)	Afname themahalt interviewer	ja	29,6	25,6
A3b (ii)	Afname themahalt kind	ja	26,2	16,8
B1a (i)	Toename uitingen gerelateerd aan de plotlijn	ja	48,6	42,1

Tabel 7.2 De hypothesen betreffende de structurele samenhang met daarbij indien voorhanden  $\eta^2$  en  $r^2$ .

De variabelen Beurt/beurtwisseling, Adjacency en Thema zijn afhankelijk van elkaar: de vorming van *adjacency pairs* kan niet plaatsvinden zonder beurtwisseling en thema-ontwikkeling in conversatie kan niet gebeuren zonder vraag-antwoord paren. De resultaten zijn daarom ook niet geheel onafhankelijk van elkaar te interpreteren. De drie variabelen onderscheiden zich van elkaar, doordat de inhoud van wisselend belang is: bij Beurt/beurtwisseling speelt de inhoud van de uitingen geen rol, bij Adjacency bepaalt de inhoud van de uitingen de structurele relatie en Thema kan tenslotte alleen op basis van de inhoud worden onderscheiden. De Plotstructuur van de narratie beperkt zich niet tot alleen structurele samenhang, maar geeft ook functionele en inhoudelijke samenhang. De ontwikkeling in de structurele variabelen speelt zich voornamelijk af vóór de zesde verjaardag van het kind. Na de zesde verjaardag zet de ontwikkeling nog enigszins door. Na het zevende jaar lijkt de ontwikkeling zich vaak te consolideren: de spreiding is bij de achtjarigen vaak beduidend lager dan bij de zevenjarigen.

De beurtlengte nam met toenemende leeftijd toe, zoals verwacht op basis van de resultaten van voorgaand onderzoek (zie 2.3.1). De significante toename lag tussen de vier- en de zevenjarigen, waarbij de vijf- en zesjarigen in een tussenstadium verkeerden. Verder werd de kwaliteit van de beurtwisseling onderzocht. Niet-soepele overgangen, met overlap in spreken of zwijgen, namen met toenemende leeftijd niet af. Wel werden de stiltes tussen de beurten korter: stiltes langer dan twee seconden namen af tussen de vier- en achtjarigen. Deze afname gebeurde niet lineair: de zes- en zevenjarigen produceerden meer lange pauzes dan de vijfjarigen. Bij de achtjarigen was weer een afname waar te nemen. Er is niet direct een verklaring voor deze niet-lineaire afname. Deze resultaten zijn echter tegenstrijdig aan resultaten betreffende de inhoudelijke samenhang.

De zesjarigen kwamen daar juist naar voren als een vaardige leeftijdsgroep, vooral wat betreft het adequaat refereren. Zes jaar blijkt een sleutelleeftijd te zijn in de verwerving van een *theory of mind*. Het is goed voorstelbaar dat zes- en zevenjarigen vaker een langere pauze tijdens de beurtwisseling nodig hebben, om hun *theory of mind* toe te passen. Wanneer ze daarmee op achtjarige leeftijd meer ervaring mee hebben, zijn beurtwisselingpauzes weer vaker kort.

Overlap in spreken werd steeds minder vaak veroorzaakt door initiële overlap of interruptie, maar was steeds vaker te verklaren door *quick uptakes*. Kortom, in een vraagesprek nemen kinderen van vier jaar korte beurten, waarbij regelmatig pauzes ontstaan van langer dan twee seconden: kinderen van vijf- en zes jaar nemen iets langere beurten, waarbij al minder vaak lange pauzes ontstaan. De zesjarigen nemen al regelmatig de beurt met een *quick uptake*. De zeven- en achtjarigen nemen nog iets langere beurten. De zevenjarigen doen dit nog regelmatig met een lange pauze, maar ook steeds vaker met een *quick uptake*, bij de achtjarigen dalen ook de lange pauzes.

De opeenvolging van de uitingen is vervolgens onderzocht aan de hand van de variabele Adjacency pairs. Met toenemende leeftijd reduceerde het gemiddelde aantal eerste paardelen van de interviewer bijna tot de helft: van 95 naar 52. Bij de achtjarigen betekent dit, dat over het geheel genomen bijna elk eerste paardeel van de interviewer werd beloond met een vrije uiting van het kind. Tegelijkertijd daalde ook het percentage eerste en tweede paardelen van het kind en namen episodische uitingen toe.

Ook gaven kinderen consequenter een reactie op een eerste paardeel: ontbrekende tweede paardelen namen af. De ja/neereacties zijn beoordeeld op informatieve status: verbale versus non-verbale reactie en wel of geen minimaal antwoord. Met toenemende leeftijd reduceerde het aantal reacties dat als minimaal kon worden gekarakteriseerd significant. Tevens was er een verschuiving waarneembaar in de ja/nee-antwoorden van non-verbaal naar verbaal. Kinderen breiden hun tweede paardelen steeds vaker uit met een opeenvolgende episodische uiting.

Significante veranderingen in de opeenvolging van uitingen vonden plaats tussen de vierde en zesde verjaardag. De ontwikkelingen verlopen lineair met toenemende leeftijd, waarbij er drie groepen zijn te onderscheiden: de vierjarigen, de vijf- en zesjarigen en de zeven- en achtjarigen. Bij de resultaten ten aanzien van de eerste paardelen van het kind en de ontbrekende tweede paardelen, scoorden de vijfjarigen meer conform de vierjarigen. De ontwikkeling van de opeenvolging van uitingen verloopt als volgt: de vierjarigen geven regelmatig geen of een minimale reactie op een eerste paardeel en ze nemen zelf initiatieven. De vijfjarigen lijken op de vierjarigen in het nemen van initiatieven en het niet-reageren, maar gaan daarentegen langere antwoorden geven. Dit laatste doen de zesjarigen ook, waarbij deze leeftijdsgroep minder vaak niet reageert en nauwelijks initiatieven neemt. Lange beurtwisselingpauzes nemen hierbij echter weer toe. De antwoorden worden bij de zeven- en achtjarigen nog langer, waarbij de achtjarigen nauwelijks onderresponsief zijn maar daarentegen weer meer initiatieven nemen in de vorm van verduidelijkingsvragen.

De structuur van de conversatie is tenslotte bepaald op basis van het onderwerp van gesprek, het thema. Er is gekeken naar de introducties, continuaties en het verloop van de gespreks-onderwerpen. Het percentage thema-introducties per conversatie blijft met toenemende leeftijd min of meer gelijk. Er worden echter steeds minder vaak thema's geïntroduceerd door kinderen. De oudste leeftijdsgroep introduceert überhaupt geen thema's meer, maar laat dat volledig over aan de interviewer, zoals dat in interviews behoort te gaan. Verder wordt er per thema meer informatie uitgewisseld, wat blijkt uit de toename in themacontinuatie en de afname in

## Discussie en aanbevelingen

themahalt. De resultaten bevestigen de stelling dat er met toenemende leeftijd per thema meer informatie wordt uitgewisseld. De hypothese dat de wisseling van thema's met toenemende leeftijd vloeiender verloopt door het gebruik van *themalinks* werd niet bevestigd. Deze blijven met toenemende leeftijd ongeveer gelijk, zowel bij de interviewer als bij het kind. Deze resultaten zijn toch conform aan die van voorgaand onderzoek (Ninio & Snow, 1996; Brinton & Fujiki, 1984) (zie 2.3.3). De laatstgenoemde auteurs vonden pas een toename van *themalinks* na het negende jaar.

De significante veranderingen spelen zich af tussen de vierde en de vijfde verjaardag. De toename in introducties bij de interviewer en de afname bij het kind, geven dezelfde weergave in leeftijd als diverse andere structurele variabelen: de vierjarigen apart, de vijf- en zesjarigen samen en de zeven- en achtjarigen samen. Voor wat betreft themacontinuatie en themahalt blijven de oudste vier groepen kinderen heel dicht bij elkaar scoren, en verandering met leeftijd vindt vooral plaats tussen de vierde en de vijfde verjaardag.

Met de plotanalyse wordt niet alleen de structurele samenhang van het verhaal geanalyseerd in de lineaire opeenvolging van gebeurtenissen, maar ook de functionele en inhoudelijke samenhang (zie 6.2). De hypothese betreffende de structuur werd bevestigd. Naarmate ze ouder worden kunnen kinderen hoofd- en bijzaken beter van elkaar onderscheiden, en verwoorden ze meer hoofdzaken van het verhaal die gezamenlijk de plotlijn vormen. De grootste ontwikkeling vond plaats vóór de zesde verjaardag. Opvallend aan de resultaten betreffende de plotanalyse is het feit, dat het aantal uitingen dat de plotlijn betreft tussen de zeven- en achtjarigen niet toeneemt, terwijl het aantal verwoorde plotcomponenten wel toeneemt. Dit betekent dat de achtjarige kinderen met eenzelfde hoeveelheid uitingen meer plotcomponenten kunnen verwoorden.

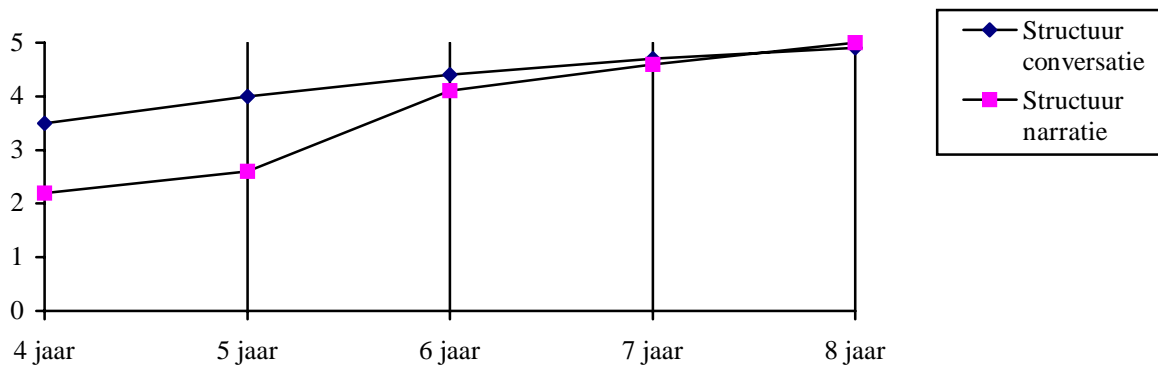
Naarmate kinderen ouder worden, verandert de structuur van de *discourse* in een aantal opzichten. De meest in het oog lopende verandering is, dat kinderen zich aanpassen aan het genre van taalgebruik: een narratie of een conversatie. Een tweede grote leeftijdsverandering is de toename in het verstrekken van nieuwe informatie. In een interviewsetting laten kinderen de initiatieven voor gespreksonderwerpen meer over aan de interviewer. Aan de andere kant reageren ze consequenter en verlengen ze hun responsen. In een narratieve setting betrekken kinderen naarmate ze ouder worden steeds minder vaak de interviewer in hun verhaal en structureren ze hun verhaal meer rond de plotlijn. Kinderen weten op een bepaalde leeftijd wat er in een bepaald genre van ze wordt verwacht en ze vullen die rol ook in.

In de figuren 7.1, 7.2 en 7.3 zijn de ontwikkelingslijnen aangegeven van de structurele, functionele en inhoudelijke samenhang. De ontwikkelingslijnen van conversatie en narratie zijn apart weergegeven. Deze lijnen zijn gebaseerd op variabelen betreffende de kinderen, waarbij de resultaten een ontwikkeling aantoonden. De getallen geven niet de werkelijk gevonden resultaten weer, maar de resultaten zijn rationeel ten opzichte van elkaar berekend, zodat een vergelijking in ontwikkelingslijnen mogelijk wordt. De berekening is als volgt uitgevoerd: per variabele heeft de hoogst scorende leeftijdsgroep het cijfer 5 toebedeeld gekregen. De score van de andere leeftijdsgroepen is relatief ten opzichte van de hoogste score berekend. In geval van de variabele beurtlengte bijvoorbeeld scoorden de zevenjarigen het hoogst, namelijk 2.0. De vierjarigen scoorden het laagst, namelijk 1.4. De volgende berekening is gemaakt om de relatieve score van de vierjarigen ten opzichte van de zevenjarigen te berekenen  $(1.4 : 2.0)5$ . Deze berekening is voor elke leeftijdsgroep per variabele gemaakt en uiteindelijk zijn per pragmatische hoofdcomponent en per genre de uitkomsten gemiddeld. De score zegt verder niets over het



## Ontwikkeling van structurele, functionele en inhoudelijke samenhang

ontwikkelingsniveau van een bepaalde leeftijdsgroep. De scores per leeftijdsgroep hebben alleen betrekking op de relatieve score ten opzichte van elkaar.



*Figuur 7.1 De ontwikkelingslijnen betreffende de structurele samenhang.*

Zoals in figuur 7.1 te zien is, vinden de grootste veranderingen in structuur plaats vóór de zesde verjaardag van het kind. Na de zesde verjaardag zet de ontwikkeling zich nog door, alhoewel minder gestaag. De ontwikkelingslijn van de narratieve structuur heeft een iets ander verloop dan die van de conversationele structuur. In de resultaten van de conversatie zijn vaak drie groepen te onderscheiden: vierjarigen, vijf/zesjarigen en zeven/achtjarigen. In de resultaten van de narratie manifesteren de vier- en vijfjarigen zich als één groep. De significante veranderingen vinden in beide genres plaats tussen vierjarige en zesjarige leeftijd. Na het zesde levensjaar zet de verandering nog wel door tot zeven jaar. De conversationele structuur consolideert zich na het zevende jaar. Wat de plotstructuur betreft loopt de ontwikkeling na het zevende jaar nog door. Blankenstijn en Scheper (1995) rapporteren een ontwikkeling in het verwoorden van de plotstructuur tot na het negende jaar.

### 7.4.2 Functionele samenhang

Als functionele variabelen in de conversatie zijn de Speech act en Vorm van de Speech act onderscheiden. Ook de resultaten betreffende deze variabelen laten significante ontwikkelingen zien (zie tabel 7.3<sup>2</sup>).

<sup>2</sup> Het was niet in alle gevallen mogelijk om een F-toets te doen. Daardoor zijn niet altijd de waarden van  $\eta^2$  en  $R^2$  genoemd.

## Discussie en aanbevelingen

Hypothese	Strekking	bevestigd	$\eta^2$	$r^2$
A4a (i)	Toename 1e paardelen Verzoek Informatie en Assertie	ja	39,6	37,5
A4b (i)	Toename narratieve uitingen	ja	19,3	18,7
A4c (i)	Afname strikte 2e paardelen	ja	12,6	7,7
A5a	Toename 1e paardelen in bewerende en vragende vorm	nee	-	-
B1b (i)	Toename setting	nee	-	-
	Toename initiërende gebeurtenissen	ja	24,5	18,7
	Toename zoekpogingen	ja	46,2	42,1
	Toename uitkomsten	ja	-	-
B1d (i)	Toename zoekpogingen met doel en/of resultaat	nee	-	-

Tabel 7.3 De hypotheses betreffende de functionele samenhang met daarbij, indien voorhanden,  $\eta^2$  en  $r^2$ .

De analyse van *speech act* staat in nauwe relatie tot die van *adjacency pairs*: de *Speech act*-codering is afhankelijk van het feit of een uiting een eerste of tweede paardeel is of een episodische uiting. De variabele Vorm van de *Speech act* werd alleen gecodeerd bij eerste paardelen van de interviewer.

Er werd verwacht op basis van het feit dat kinderen met het ouder worden gemakkelijker over gebeurtenissen buiten het hier-en-nu kunnen praten, dat het verwoorden van *events* zou toenemen met leeftijd, wat tot uitdrukking komt in de toename van Narratieve uitingen. Deze verwachting werd bevestigd en is conform de resultaten van eerder onderzoek (zie 1.4 en 2.4). De toename is tussen vier en zeven jaar significant. Het op strikte wijze reageren op een eerste paardeel nam met toenemende leeftijd ook af.

Tevens bleek uit de gegevens, dat kinderen het vragen om informatie met het ouder worden helemaal staken. Zij gebruiken eerste paardelen op zeven- en achtjarige leeftijd bij voorkeur voor het stellen van een verduidelijkingsvraag. Zoals is besproken in 4.4 en in 5.3 blijkt het produceren van eerste paardelen door het kind af te nemen tot en met de groep zevenjarigen. Bij de achtjarigen nam de produktie weer toe, voornamelijk om clarificatievragen te stellen. Achtjarigen beginnen de clarificatievraag tevens te gebruiken als een indirecte boodschap, dat ze over bepaalde onderwerpen geen informatie willen verschaffen. De toename van eerste paardelen van achtjarige kinderen lijkt gemotiveerd te worden door het gebruik van clarificatievragen.

De verwachting dat de vorm waarin de eerste paardelen van de interviewer zijn gesteld zou verschuiven naar een frequenter gebruik van vormen die een minder grote conditionele relevantie voor een antwoord creëren, zoals beweringen en vragen werd niet bevestigd.

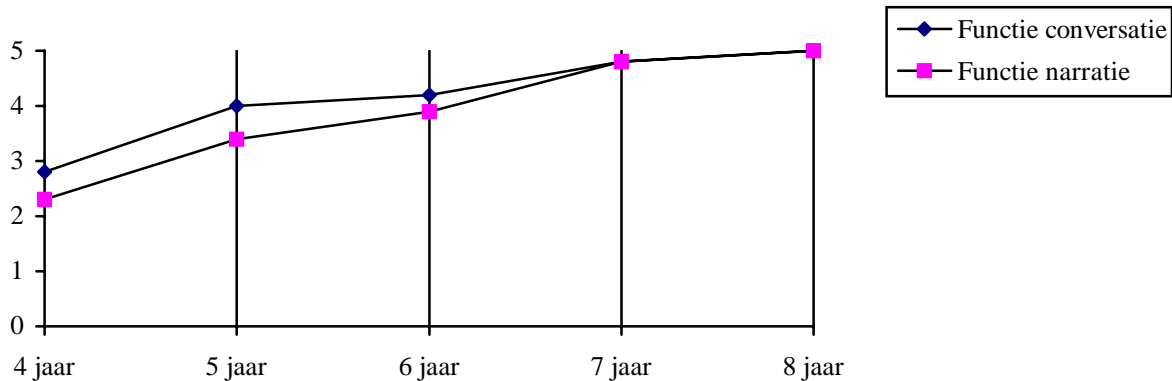
Tenslotte bleek dat, alhoewel ze het vaakst worden toebedeeld met een non-verbaal of een minimaal tweede paardeel, een Verzoek Acknowledgement toch ook een succesvolle strategie is voor het verkrijgen van een langere reactie dan alleen "ja" of "nee".

De functionele samenhang in de FROG-story is geanalyseerd op basis van het verwoorden van de uitkomsten van de hiërarchische doelen (zie 6.2). Op drie niveaus zijn er doelen van de protagonist geformuleerd. Een lokaal doel betreft slechts één episode, een globaal doel speelt gedurende het gehele verhaal een rol. Het verwoorden van de uitkomsten van lokale doelen per episode neemt, in tegenstelling tot Trabasso en Nickels (1992), nauwelijks toe met toenemende

## Ontwikkeling van structurele, functionele en inhoudelijke samenhang

leeftijd. De uitkomsten van de globale doelen worden naarmate kinderen ouder worden wel vaker verwoord. Achtjarigen verwoordden over het algemeen beide globale doelen. Kinderen jonger dan acht jaar doen dit meestal nog niet. Er is dus wel een toename gevonden in de functionele samenhang van de narratie, doch alleen wat betreft de globale doelen en niet wat betreft de lokale doelen.

In figuur 7.2 zijn de ontwikkelingslijnen voor wat betreft de functionele samenhang van conversatie en narratie gevisualiseerd, op dezelfde wijze als in figuur 7.1.



Figuur 7.2 De ontwikkelingslijnen betreffende de functionele samenhang.

De ontwikkelingslijnen in figuur 7.2 lopen parallel en laten een iets ander verloop zien dan die in figuur 7.1. De belangrijkste ontwikkelingen vinden weer plaats tussen de vierjarigen en de vijfjarigen. Significante ontwikkeling van functionele samenhang vindt echter ook nog plaats tussen het zesde en het zevende jaar, wat bij de structurele samenhang niet het geval is. In de resultaten zijn weer de drie groepen kinderen te onderscheiden: de vierjarigen, de vijf/zesjarigen en de zeven/achtjarigen.

### 7.4.3 Inhoudelijke samenhang

Voor wat betreft de inhoudelijke samenhang zijn cohesie en coherentie van de *discourse*-bijdragen van de kinderen onderzocht. Ook hier laten de resultaten significante ontwikkelingen zien (zie tabel 7.4.).

Discussie en aanbevelingen

Hypothese	Strekking	bevestigd	$\eta^2$	$r^2$	
A6a (i)	Toename in conversatie van	• referentie	ja	15,9	8,4
		• nevenschikkende conjunctie	nee	-	-
		• onderschikkende conjunctie	nee	-	-
A6b (i)	Afname in conversatie van	• onduidelijke introductie	ja	41,4	32,4
		• ambigue verwijzing	ja	16,7	13,8
		• te duidelijke verwijzing	ja	21,1	20,8
A6c (i)	Verschuiving typen nevenschikkende conjunctie	nee	-	-	
A7a (i)	Afname niet-coherente coderingen	ja	61,1	58,9	
A7a (ii)	Toename contextuele implicatie	nee	-	-	
A7b (i)	Afname maxime van Relatie/Relevantie	• plotselinge topicshift	ja	31,0	25,4
		• negeren initiatie	ja	22,8	19,5
		• andere inhoud	ja	39,7	37,4
		• andere intentie	nee	-	-
A7c (i)	Afname maxime van Kwantiteit/Wijze	• hiaat informatie	ja	29,7	29,3
		• onduidelijke informatie	ja	35,4	33,4
		• reïteratie	ja	17,4	12,7
		• onnodige informatie	nee	-	-
		• elaboratie	nee	-	-
		• ambigue informatie	ja	22,0	20,7
B1b (i)	Toename setting, initiërende gebeurtenissen, zoekpogingen en uitkomsten	ja	-	-	
B1c (i)	Toename officiële start of finish	ja	-	-	
B1d (i)	Toename zoekpogingen met doel en/of resultaat	nee	-	-	
B2a (i)	Toename in narratie van	• referentie	ja	34,7	28,1
		• nevenschikkende conjunctie	nee	-	-
		• onderschikkende conjunctie	ja	21,9	18,1
B2b (i)	Afname in narratie van	• onduidelijke introductie	ja	30,5	28,8
		• ambigue verwijzing	ja	38,7	27,4
		• te duidelijke verwijzing	nee	-	-
B2b (ii)	Toename temporele, additieve en causale conjuncties	nee	-	-	

Tabel 7.4 De hypothesen betreffende de inhoudelijke samenhang met daarbij, indien voorhanden,  $\eta^2$  en  $r^2$ .

Het gebruik van cohesieve middelen neemt met toenemende leeftijd toe, alhoewel dit niet zozeer door toename van conjuncties maar vooral door toename van referenties wordt veroorzaakt. De frequentie van referenties in conversatie neemt in eerste instantie toe en na het zevende jaar weer af. In narratie blijft het aantal referenties proportioneel per uiting toenemen naarmate de leeftijd van het kind vordert. Ook gaan kinderen naarmate ze ouder worden adequater entiteiten introduceren en ernaar verwijzen. Dit is zowel in conversatie als in narratie het geval. De belangrijkste ontwikkeling in gebruik van referentie, zowel in frequentie als in adequaatheid, vindt plaats vóór de zesde verjaardag. In narratie werd bij de ontwikkeling in het adequaat refereren

een (pseudo) U-curve<sup>3</sup> aangetroffen. Een U-curve is een ogenschijnlijke neergang in ontwikkeling, maar duidt op een tussenfase, waarin kinderen problemen op een andere manier oplossen en daar nog vaardig in moeten worden. In het geval van refereren vallen zevenjarige en achtjarige kinderen in de tussenfase. Op welke leeftijd kinderen dit proces hebben doorlopen is niet te concluderen uit de hier beschikbare data, omdat de leeftijd niet verder doorloopt dan 8;6 jaar.

De analyse van coherentie in conversatie is gebaseerd op het schenden van het coöperativiteitsprincipe van Grice (1975) en is gerelateerd aan de structurele analyse van Adjacency pairs en Thema. Zo is schending van de maxime van relevantie alleen mogelijk bij tweede paardelen. In het kort kan de analyse verdeeld worden in (i) de boodschap sluit niet (naadloos) aan bij thema of het eerste paardeel, (ii) de boodschap verstrekt niet de juiste informatie; de informatie is te weinig, teveel en/of ambigu voor de luisteraar. De verwachting werd uitgesproken dat het schenden van de maximes zou afnemen. Uitingen die niet leken aan te sluiten bij het thema verdwenen praktisch geheel met de groei van het kind. Tweede paardelen die qua inhoud niet naadloos op het eerste paardeel aansloten verminderden sterk. Dit resultaat is conform de resultaten van Parnell en Amerman (1983). Tweede paardelen die qua intentie niet naadloos op het eerste paardeel aansloten reduceerden met toenemende leeftijd niet significant. Wel is het mogelijk dat de aard van de antwoorden die qua intentie niet aansloten bij het eerste paardeel met toenemende leeftijd veranderde. Jongere kinderen gaven vaak een antwoord zoals in voorbeeld 7.a.

*Voorbeeld 7.a: een antwoord dat inhoudelijk niet goed bij de vraag aansluit (leeftijd kind 4;4):*

\*INT: oh, en wie is Hester?  
\*Marjolein: die eh die zit bij meester Hans.

Marjolein beantwoordt hier eigenlijk een andere vraag, namelijk "*bij wie zit Hester in de klas?*". Oudere kinderen gingen vaak juist te specifiek op een vraag in, zoals in voorbeeld 7.b.

*Voorbeeld 7.b: een antwoord dat te specifiek op een vraag in gaat (leeftijd 7;0):*

\*INT: heb je ook broertjes of zusjes?  
\*Milou: ja, zusje.  
\*INT: ja, vertel eens wat over je zusje.  
\*Milou: → mmm eh een kindje die heb een keer in de broek geplast buiten.  
\*Milou: → en toen ging zij het ook doen.

Zoals in 2.5.2 besproken, rapporteren Ninio en Snow (1996) dat kinderen vanaf zeven jaar al goed kunnen definiëren, doch dat ze er op deze leeftijd vaak de voorkeur geven om op een definitievraag te antwoorden met een verhaal of een uitleg in plaats van een definitie te geven. Op een vraag als "*what is a cat?*" geven kinderen dan geen definitie maar bijvoorbeeld een anekdote (zie ook 2.5.2). Ninio en Snow verklaren deze uitgebreide wijze van antwoorden met de uitleg, dat kinderen op deze leeftijd de kennis van de vragensteller kunnen inschatten. Ze komen tot de conclusie dat de vragensteller wel weet wat een kat is en dus andere informatie verlangt. Met het feit dat het stellen van een definitievraag ook de intentie kan hebben van het

---

<sup>3</sup> Er was geen sprake van een echte U-curve; de zes- en zevenjarigen verschilden niet significant van elkaar, maar de zesjarigen verschilden wel significant van de vijfjarigen en de zevenjarigen deden dat niet.

controleren van iemands kennis hebben ze nog moeite. Het geven van definities weerspiegelt volgens Ninio en Snow twee pragmatische vaardigheden:

1. Het hanteren van specifieke genres van taalgebruik
2. Het begrijpen van de sociale situatie waarin iemand verkeert.

Deze twee pragmatische vaardigheden zijn uiteraard ook opportuun in een onderzoeksvraaggesprek.

Het verstrekken van de juiste hoeveelheid informatie neemt toe naarmate kinderen ouder worden. Vooral het verstrekken van te weinig of onduidelijke informatie ging drastisch omlaag. Perner en Leekam (1986) vonden deze tendens ook al bij driejarige Engelstalige kinderen. Het verstrekken van teveel informatie blijft regelmatig voorkomen althans herhaling van informatie vermindert wel, maar uitweidingen of extra specificaties nemen niet af met toenemende leeftijd. Deze trend was verwacht. Toch blijft het geven van teveel informatie bij adolescenten niet onopgemerkt, zoals blijkt uit voorbeeld 7.c.

#### Voorbeeld 7.c

In Floor (14 jaar) haar leeftijdsgroep worden conversationele bijdragen van gesprekspartners wel gekwalificeerd met het woordje "*dûh*", waarbij de klinker wat langer wordt aangehouden. Op de vraag wanneer je "*dûh*" nu precies gebruikt, zei Floor: "Als iemand iets zegt wat al duidelijk is gebleken uit de zinnen daarvoor. Als iemand bijvoorbeeld zegt: "mijn opa is drieënnegentig geworden. Hij is dus heel oud", dan was de laatste zin al duidelijk en zeg je "*dûh*".

Het verstrekken van ambigue informatie komt bij de oudste leeftijdsgroep nauwelijks meer voor. In hoofdstuk 5 werd al gesuggereerd, dat het geven van ambigue informatie te maken kan hebben met te weinig kennis van de wereld en/of het niet kunnen overzien van al gecommuniceerde informatie.

Karmiloff-Smith (1986) onderscheidt een tussenfase in de ontwikkeling van het inschatten van kennis van de luisteraar, waarin kinderen geneigd zijn om teveel informatie te verstrekken (zie 1.4.2). Er lijkt zich een ontwikkeling af te tekenen, waarbij vier-vijfjarige kinderen te weinig informatie geven. Op zesjarige leeftijd hebben ze juist de neiging om teveel informatie te geven. Karmiloff-Smith (1986) vond dat kinderen in de leeftijd tussen vijf en acht jaar veel redundante en daardoor ongrammaticale markeringsproducten produceren. Deze redundantie komt ook tot uitdrukking in dit onderzoek, waar zesjarige kinderen bij het refereren liever teveel informatie geven door middel van een volledige NP, dan het risico te lopen om met gebruik van een pronomen te weinig informatie te geven. Ook komt deze redundantie naar voren in de analyse van de afsluitingen van de FROG-story. De meeste zesjarige kinderen gebruiken zowel een expliciete als een impliciete verhaalafsluiting. Pas rond een jaar of negen lijken kinderen de juiste hoeveelheid informatie te verstrekken (Karmiloff-Smith, 1986).

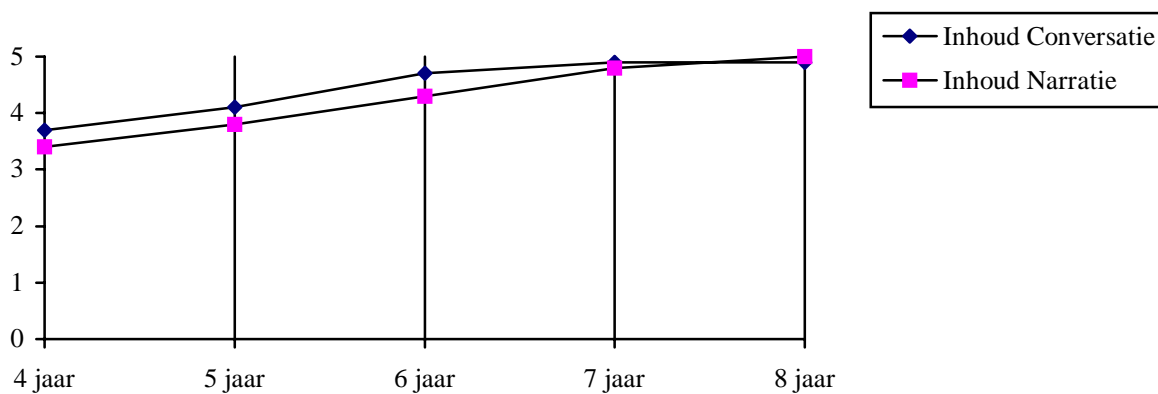
De analyse van coherentie in de narratie werd ook gedaan met behulp van het 'model plotstructuur'. Er werd aangenomen dat een FROG-story coherent werd verteld wanneer de setting, de initiërende gebeurtenissen, de zoekpogingen en de uitkomsten van de globale doelen duidelijk werden verwoord. Met het toenemen van de leeftijd nam het verwoorden van al deze componenten toe. Daarmee werd de hypothese betreffende coherentie in narratie bevestigd. Pas op achtjarige leeftijd vermelden kinderen over het algemeen ook de uitkomsten van overkoepelende doelen, waardoor kan worden gesteld dat pas op die leeftijd de verhalen coherent zijn. Vanaf die leeftijd leggen kinderen meestal een verband tussen het begin en het einde van het

## Ontwikkeling van structurele, functionele en inhoudelijke samenhang

verhaal. Kinderen ontwikkelen zich ook in de wijze waarop ze het verhaal openen en afsluiten. Vierjarigen doen dit vaak helemaal niet. Vanaf vijf jaar doen kinderen dit over het algemeen wel, expliciet of impliciet.

De ontwikkeling in het vertellen van een coherente FROG-story lijkt rond negen jaar te zijn afgerond: kinderen scoren na die leeftijd min of meer gelijk. Blankenstijn & Scheper (1995) verrichtten een pilot-studie naar narratieve vaardigheden met het 'model plotstructuur', waarbij ook de FROG-stories van volwassenen werden geanalyseerd. Uit deze studie kwam naar voren dat volwassenen de plotstructuur inderdaad niet veel uitgebreider verwoordden dan negenjarige kinderen. Wel blijken de volwassenen structureel de twee overkoepelende doelen te verwoorden, wat coherentie in het verhaal aanbrengt. De gemiddelde FROG-story van een volwassene is daardoor coherenter dan die van een zeven- á achtjarig kind.

Figuur 7.3 geeft weer een overzicht van de ontwikkelingslijnen, vergelijkbaar met figuur 7.1 en 7.2.



Figuur 7.3 De ontwikkelingslijnen betreffende de inhoudelijke samenhang.

Voor wat betreft de ontwikkeling van inhoudelijke samenhang zijn er ook drie groepen te onderscheiden: de vier- en vijfjarigen, de zesjarigen en de zeven- en achtjarigen. De lijnen lopen ook vrijwel parallel aan elkaar. Ze vertonen een iets ander beeld dan de lijnen betreffende de structurele en functionele samenhang.

Het aanbrengen van inhoudelijke samenhang verloopt als volgt: kinderen van vier en vijf jaar hebben nog regelmatig moeite om uitingen relevant aan elkaar te koppelen. Vanaf zes jaar hebben kinderen daar nauwelijks problemen meer mee. Het verstrekken van de juiste hoeveelheid informatie blijft in conversatie en in narratie langer problematisch. Tussen de jongste en de oudste leeftijdsgroep vindt er een grote ontwikkeling plaats in inhoudelijke samenhang, die zich voornamelijk afspeelt tussen vierjarigen en zesjarigen. De ontwikkeling van inhoudelijke samenhang is echter met acht jaar niet afgerond.

### 7.4.4 De vergelijking van de resultaten van beide genres

In hoofdstuk 6 zijn de resultaten van conversatie en narratie met elkaar vergeleken. Omdat de operationalisaties van conversatie en narratie vaak verschillend waren, was er veelal alleen een vergelijking in algemene termen mogelijk. Daar dit niet gold voor de variabele Cohesie, lag een

## Discussie en aanbevelingen

specifieke vergelijking van resultaten voor deze variabele binnen de mogelijkheden. Op basis van de literatuur was het uitgangspunt geformuleerd dat ontwikkelingen zich eerder zouden manifesteren in conversatie dan in narratie.

De syntactische complexiteit van conversatie en narratie zijn met elkaar vergeleken, door de MLU in beide genres met elkaar te vergelijken en het percentage onderschikkende conjuncties. De resultaten van de structuur van de conversatie en de narratie zijn met elkaar vergeleken, door de ontwikkeling in beurtlengte in conversatie te vergelijken met de ontwikkeling om de narratie te vertellen zonder of met zo min mogelijk tussenkomst van de gesprekspartner. De relevantie van de *discourse*-bijdragen in conversatie en in narratie zijn met elkaar vergeleken door niet-relevante uitingen in conversatie te vergelijken met uitingen die niet de plotlijn betreffen in narratie. Voor wat betreft Cohesie tenslotte zijn de resultaten vergeleken van de frequentie in gebruik van referenten en tevens de ontwikkeling in het adequate gebruik van referenten.

In tabel 7.5 staan hypothesen en eventuele significante ontwikkelingen vermeld.

Hypothese	Strekking	bevestigd	$\eta^2$	$r^2$
C1(i)	MLU eerder omhoog in conversatie dan in narratie	nee	-	-
C1(ii)	Onderschikkende conjuncties eerder omhoog in conversatie dan in narratie	nee	-	-
C2	Beurtlengte omhoog in conversatie	ja	18,3	13,8
C2	Beurtlengte omhoog in narratie	ja	-	23,7
C3	Relevantie omhoog in conversatie	ja	45,0	40,4
C3	Relevantie omhoog in narratie	ja	48,6	42,1
C4 (i)	Vergelijking frequentie referenten	ja		
C4 (ii)	Vergelijking onduidelijke introducties	nee	4	
	Vergelijking ambigue verwijzingen	ja		

Tabel 7.5 De hypothesen betreffende de vergelijking tussen beide genres met daarbij, indien voorhanden,  $\eta^2$  en  $r^2$ .

De ontwikkeling van complexiteit bleek in beide genres niet van elkaar te verschillen. De ontwikkeling van pragmatische aspecten gaf tussen beide genres wel een ander patroon. Het genre van taalgebruik bleek inderdaad van invloed te zijn op de het pragmatisch functioneren van kinderen. Uit dit resultaat blijkt de relevantie van het betrekken van meerdere genres bij een studie naar de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden. Indien dit niet mogelijk of gewenst is, dient men in ieder geval rekening te houden met genrespecifieke verschillen en een eventuele gevonden ontwikkelingslijn niet zonder meer te generaliseren naar ontwikkeling in andere genres van taalgebruik. Ook kan op basis van deze resultaten worden benadrukt, dat bij diagnose van kinderen met taalgebruiksproblemen er bewust moet worden gekozen voor de analyse van een specifiek genre van taalgebruik op basis van de aard van de problemen.

<sup>4</sup> Deze gegevens staan al vermeld in tabel 7.4



## 7.5 Ontwikkeling in drie pragmatische hoofdcomponenten

Concluderend kan op basis van de resultaten van dit onderzoek worden gesteld, dat op alle drie de pragmatische hoofdcomponenten *discourse*-structuur, communicatieve functie en pragmatische inhoud een duidelijke ontwikkelingslijn is gevonden: zowel de conversationele bijdragen als de narraties van de kinderen worden met het toenemen van de leeftijd meer samenhangend. De grootste ontwikkelingen vonden plaats tussen de vier- en zesjarigen. Vaak konden er drie groepen worden onderscheiden: vierjarigen, vijf-zesjarigen en zeven-achtjarigen of vier-vijfjarigen, zesjarigen en zeven-achtjarigen.

Op basis van de bespreking van de resultaten, gevisualiseerd in figuur 7.1, 7.2 en 7.3 kan worden beargumenteerd dat het onderscheid in pragmatische hoofdcomponenten niet alleen relevant is in het kader van een brede visie op pragmatiek, maar ook voor de beschrijving van de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden. Het aanbrengen van samenhang laat over de diverse pragmatische hoofdcomponenten een iets ander ontwikkelingspatroon zien. De lijnen in figuur 7.1 en 7.2 pleiten voor de assumptie van Smith en Leinonen (1992) dat de manipulatie van structurele en functionele componenten hun oorsprong hebben in het vermogen om verschillende soorten kennis te combineren (zie 1.3 en 2.2.2). Op basis van de besproken resultaten en figuur 7.1 kan worden gesteld dat de ontwikkeling van structurele samenhang vooral plaatsvindt vóór de zesde verjaardag. Daarentegen vindt de ontwikkeling van functionele samenhang (figuur 7.2) nog duidelijk na het zesde jaar plaats. Deze studie geeft echter alleen uitsluitel over het conversationele genre en het narratieve genre. Gebruik van minder voor de hand liggende genres, zoals het geven van een definitie, verwerven kinderen op nog latere leeftijd (Baker, Blankenstijn en Roelofs, 1998; Ninio & Snow, 1986).

Deze tweedeling in kennis is in het kader van de brede visie op de pragmatiek echter niet voldoende. Een kind heeft drie soorten kennis nodig in de verwerving van taalgebruiksvaardigheden: (i) kennis van planning/ordening, waardoor kinderen meer inzicht krijgen in *discourse*-structuur en het aan elkaar verbinden van betekenis; (ii) kennis van de functies binnen de verschillende genres van taalgebruik, waardoor ze zich in elk genre op een gepaste wijze leren gedragen en hun persoonlijke en communicatieve doelen weten te bereiken; (iii) verwerving van een *theory of mind*, waardoor kinderen steeds accurater de voorkennis van de luisteraar in kunnen schatten. Uit de besproken resultaten (niet zo duidelijk in figuur 7.3) blijken de zesjarigen zich vaak te onderscheiden van de vier-vijfjarigen en de zeven-achtjarigen. Voor de toepassing van een *theory of mind* is zes jaar een sleutelleeftijd (zie ook 6.2.3). De ontwikkeling van inhoudelijke samenhang is in bepaalde aspecten, zoals het geven van voldoende informatie en het adequaat refereren, op achtjarige leeftijd nog niet afgerond.

In 1.3 is de *theory of mind* kort toegelicht. Volgens Perner (1991) heeft een kind op de leeftijd van vier jaar een *theory of mind* verworven: kinderen begrijpen dat ieder een eigen denkpatroon en andere kennis, ervaringen en wensen heeft. Uit een experimentele studie van Wimmer en Perner (1983) komt naar voren dat kinderen tussen de vier en vijf jaar de kennis van een personage in een verhaal vaak al juist kunnen inschatten. Toch maken kinderen ouder dan zes jaar nog regelmatig een niet-adequate inschatting van de voorkennis van de luisteraar. Waarom blijft dit in *discourse* nog zo lang een probleem?

Een mogelijke verklaring is dat een experimentele taalsituatie anders is dan een spontane taalsituatie. In experimentele studies naar de verwerving van een *theory of mind* is de in te schatten voorkennis impliciet aanwezig in de taak. In een spontane taalsituatie moet de

## Discussie en aanbevelingen

inschatting gedaan worden op basis van eigenschappen in de sociale context. In het geval van deze studie bijvoorbeeld, moesten kinderen inschatten of ik wel of niet bij het team van leerkrachten behoorde en of ik de FROG-story wel of niet kende. Het verschil tussen een experimentele en een spontane situatie zou de reden kunnen zijn, waarom kinderen in de vroegschoolse leeftijd in een spontane taalsituatie hun *theory of mind* nog niet altijd adequaat kunnen toepassen. Kinderen hebben op die leeftijd dus wel een *theory of mind*, doch de keuzen die ze moeten maken voor een juiste inschatting van kennis alleen op basis van de sociale context is nog te complex.

Peterson en McCabe rapporteren vanuit hun onderzoek naar de verwerving van narratieve vaardigheden een verandering in taalgebruik tussen vijf en zes jaar. Dit relateren zij aan een kwalitatieve verandering in cognitie rond de leeftijd van zes jaar. White (1965; in Peterson & McCabe, 1983) noemt ook deze overgang, die samenvalt met de overgang van pre-operationeel naar concreet operationeel denken zoals Piaget dat formuleerde. White suggereert dat een meer associatieve manier van responderen wordt vervangen door een meer cognitieve manier van responderen. Associaties worden dan gecombineerd met het plannen van gedrag. Peterson en McCabe noemen een aantal oorzaken die ten grondslag zouden liggen aan deze verandering in denken: (i) een toename van capaciteit in zowel het korte als het lange termijngeheugen. Het korte termijngeheugen is cruciaal voor het plannen van datgene wat men als volgende wil gaan zeggen, terwijl het lange termijngeheugen nodig is om een verhaal te kunnen representeren; (ii) de ontwikkeling van complexe linguïstische zinsstructuren voor het produceren van *extended discourse*; (iii) het nemen van perspectief (inschatten van voorkennis luisteraar) komt rond zes jaar in een stroomversnelling.

Volgens Peterson en McCabe brengt de gang naar school op zesjarige leeftijd ook een fundamentele verandering teweeg in de cognitie van het kind. De vraag is echter of deze verandering veroorzaakt wordt door schoolbezoek of dat kinderen juist door de genoemde cognitieve veranderingen op zesjarige leeftijd met school beginnen, kortom het probleem van de kip of het ei. In het Verenigd Koninkrijk beginnen kinderen op vijfjarige leeftijd met school. De onderzoeksresultaten besproken in hoofdstuk 2 laten echter voor zowel kinderen uit de Verenigde Staten als uit het Verenigd Koninkrijk een vergelijkbare ontwikkelingslijn zien. Ook de Nederlandse kinderen die al op vierjarige leeftijd met school beginnen laten rond de leeftijd van zes jaar deze verandering in taalgebruik zien. Deze cognitieve groei wordt dan toch eerder vanuit het kind dan vanuit de omgeving geïnitieerd.

Voor de verwerving van pragmatische vaardigheden, vooral in het conversationele genre, is niet alleen cognitieve maar ook sociale groei essentieel. Ongetwijfeld speelt de gang naar school een rol in de ontwikkeling en kan de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden in een stroomversnelling komen. Er worden immers vanaf het eerste moment dat een kind in de klas zit hogere eisen aan het kind gesteld, zowel cognitief als sociaal (zie 1.4.2). De zesjarige kinderen die bij dit onderzoek zijn betrokken, zaten allemaal nog in de onderbouw en kregen nog geen echte lees- en schrijfinstructie. De waargenomen ontwikkeling tussen vier en zes jaar kan dus niet samenhangen met dit aspect. Wanneer kinderen op zesjarige leeftijd in de middenbouw komen, begint het lees- en schrijfonderwijs. Hierdoor zou de cognitieve groei versterkt kunnen worden. In een later stadium zal het schriftelijk taalgebruik van invloed zijn op het pragmatische inzicht van het kind. Geschreven teksten moeten in principe explicieter zijn dan gesproken teksten, om toegankelijk te zijn voor meerdere lezers (Appel e.a., 1992; de Haan, 1994). Dit betekent een extra dimensie in de inschatting van kennis van de ander. Bovendien zijn

## Aanbevelingen

geschreven teksten onafhankelijk van de context. Dit betekent een toename in gedecontextualiseerd taalgebruik. Beginnende schrijvers zijn nog niet vaardig in het schrijven van een begrijpelijke tekst (Baker, Blankenstijn en Roelofs, 1997). Het proces van decontextualisatie gaat door gedurende de volledige schoolperiode.

Merel (10;3) schreef een stukje in de schoolkrant over de overgang van groep zes (de viool) naar groep zeven (de sousafoon).

### Voorbeeld 7.d

Toen ik in de viool zat vond ik het helemaal niet leuk dat ik naar de sousafoon moest, maar nu vind ik het super. Ik vind de juf ook super. Het is een hele gezellige klas. Groeten Merel

Voor lezers van de schoolkrant is dit stukje volkomen transparant: iedereen kent de namen van de klassen. Zij heeft de voorkennis van haar lezers dus goed ingeschat. Verder is het stukje goed opgebouwd, met een oriëntatie, een complicatie, een evaluatie en een coda. Ook de introductie van *de juf* is correct, kortom wat structuur, functie en inhoud betreft een samenhangende tekst.

Uiteindelijk is de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden afhankelijk van de cognitieve en sociale groei tijdens de gehele schoolse periode.

## 7.6 Aanbevelingen

In dit onderzoek naar de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden bij kinderen is een groot aantal pragmatische aspecten onderzocht. Er zijn modellen ontwikkeld en toegepast en er zijn normgegevens verzameld, waartegen afwijkende ontwikkeling kan worden afgezet. Mijn belangrijkste aanbeveling is daarom om, zoals al in de doelstellingen van dit onderzoek werd geformuleerd, een diagnostisch instrument te ontwikkelen. Kinderen met taalgebruiksproblemen kunnen dan worden gediagnostiseerd als wel dan niet pragmatisch gestoord. Om een interventieprogramma te ontwikkelen voor kinderen met een pragmatische stoornis biedt dit onderzoek naar mijn mening voldoende aanknopingspunten. Zoals al eerder vermeld, wordt er momenteel ook een onderzoek uitgevoerd naar de pragmatische ontwikkeling van kinderen met een psychische stoornis (Blankenstijn, te verschijnen). Deze kinderen hebben vaak een taalstoornis, waarbij pragmatiek het domein is waarin zich de meeste problemen manifesteren (Mills & Scheper, 1995). Een vergelijking tussen de normale populatie en de psychisch gestoorde populatie zal de inzichten, verkregen door het onderhavige onderzoek, uitbreiden en versterken.

Mijn belangrijkste aanbeveling voor diagnostiek van taalgebruik bij kinderen met afwijkend taalgedrag is om deze niet alleen te baseren op het conversationele genre van een onderzoeksvraaggesprek, maar ook op het andere genre van taalgebruik besproken in dit boek. Het uitlokken van een narratie met behulp van een prentenboek is efficiënt, omdat uitwerking veel minder tijd kost en effectief, omdat de taalvaardigheid van het kind niet wordt beïnvloed door de volwassene. Het plaatjesmateriaal dat in dit onderzoek is gebruikt, is voor kinderen met een taalontwikkelingsstoornis wellicht veel te hoog gegrepen. *Frog, where are you* (Mayer, 1969) is een lang verhaal (24 prenten) en de structuur is vrij ingewikkeld (zie 3.2). Er zijn echter ook onderzoeken gedaan met plaatjesmateriaal dat veel eenvoudiger is en daardoor wel bruikbaar in diagnostiserend onderzoek met taalgestoorde kinderen, zoals de plaatjesreeksen die Hickmann (1989) heeft gebruikt. De onderzoeksresultaten met deze plaatjesreeksen voor wat betreft normale ontwikkeling van narratieve vaardigheden van Engelstalige, Franstalige en Duitstalige kinderen zijn voorhanden.

## Discussie en aanbevelingen

De meeste aspecten die zijn onderzocht blijken zich bij kinderen in de vroegschoolse periode nog te ontwikkelen. Kinderen staan op vierjarige leeftijd nog aan het begin van het produceren van *extended discourse*. In niet alle aspecten is deze ontwikkeling op achtjarige leeftijd afgerond. Het repliceren van dit onderzoek met een andere populatie is aan te bevelen. Ten eerste zou dit onderzoek gerepliceerd moeten worden in een andere regio van Nederland, zodat er duidelijkheid komt over eventuele regionale verschillen (zie 7.2). Ten tweede is een andere leeftijdsopbouw aan te bevelen. Omdat de ontwikkeling van pragmatische vaardigheden een langdurig proces is, dat bij de achtjarige kinderen nog niet is afgerond, zou ik ervoor kiezen om de leeftijdsgroepen verder uit elkaar te plaatsen, bijvoorbeeld vierjarigen, zevenjarigen en tienjarigen. Het aantal kinderen per leeftijdsgroep kan dan worden vergroot en de leeftijdsrange wordt verlengd. Om taalontwikkelingsproblemen bij kinderen uit te sluiten, zou bij de kinderen eerst het taalontwikkelingsniveau voor wat betreft morfosyntaxis moeten worden vastgesteld.

Naast uitbreiding van dit onderzoek op andere populaties en toepassing van de resultaten van dit onderzoek op een afwijkende populatie, is er tevens onderzoek naar pragmatische vaardigheden in andere genres nodig. Op de leeftijd van zes á zeven jaar kunnen kinderen de structuur van hun taalgebruik aanpassen aan het genre van taalgebruik (een conversatie of een narratie) waarin ze zijn verwickeld. Aanpassing aan andere genres heeft weer een ander ontwikkelingsverloop (Baker, Blankenstijn & Roelofs, 1998; Ninio & Snow, 1996). Van Alphen verrichtte een onderzoek naar seksespecifieke verschillen in taalgebruik van adolescenten. Als genre koos zij een conversatie tussen drie deelnemers (Van Alphen, te verschijnen)

De ontwikkeling in het overbrengen van relevante en coherente informatie zou dieper moeten worden onderzocht en op een meer experimentele basis.

Over de inschatting van voorkennis van de luisteraar is nog weinig bekend. Kinderen in de vroegschoolse leeftijd hebben nog veel moeite met dit fenomeen, dat toch essentieel is voor taalgebruik. Er is een leemte aan kennis over de wijze waarop kinderen de *theory of mind* implementeren in hun dagelijkse taalgebruik. Ook is er weinig kennis over de ontwikkeling van specifieke *discourse*-genres, zoals humor, sarcasme of het vertellen van leugens. Deze vaardigheden ontwikkelen zich vrij laat (Baker, Blankenstijn & Roelofs, 1998) en laten zich waarschijnlijk moeilijk onderzoeken. Ook dit soort vaardigheden hebben allemaal te maken met een vergevorderde ontwikkeling in het gebruik van de *theory of mind*.

Taalgebruik op schrift vereist een explicietere weergave van situaties en gebeurtenissen dan mondeling taalgebruik (Baker, Blankenstijn & Roelofs, 1998). Kinderen zouden een nog groter beroep moeten doen op hun *theory of mind*. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar pragmatische aspecten in de ontwikkeling van geletterdheid bij Nederlandstalige kinderen. Kook (1994) deed onderzoek naar ontluikende geletterdheid bij Antilliaanse en Arubaanse kinderen in Nederland. Dit onderzoek betreft echter het lezen en schrijven op zich en niet zozeer in de context van taalgebruik. Jongen (te verschijnen) onderzoekt de ontwikkeling van schrijfvaardigheid bij Nederlandse en Turkse kinderen op de basisschool. Dit onderzoek heeft wel een pragmatische grondslag. Zij kijkt voornamelijk naar cohesieve relaties in geschreven verhalen van kinderen. Naast andere prentenboeken heeft ook zij de FROG-story als uitlokkingsmateriaal gebruikt.

Naar beleefdheidsstrategieën en indirect taalgebruik bij Nederlandstalige kinderen is geen onderzoek gedaan. Beleefdheidspronomina als "U" worden in het westen van Nederland ook steeds minder vaak gebruikt. Interessant is om te kijken hoe kinderen deze leemte aan vormen gaan invullen door indirectheid om toch hun doelen te kunnen bereiken. De ontwikkeling van indirect taalgebruik dient echter onderzocht te worden aan de hand van een ander genre van taalgebruik dan hier is onderzocht.

## Aanbevelingen

Betrof het onderzoek naar taalverwerving voorheen voornamelijk jongere kinderen in de voorschoolse periode en voor wat betreft pragmatische ontwikkeling de ouder-kind interactie, zo langzamerhand komt er steeds meer interesse in taalontwikkeling en taalvaardigheid van kinderen op de basisschool en adolescenten. Mede gezien de gevonden ontwikkelingen in dit onderzoek is dit een logische trend. Kinderen ontwikkelen zich ook wat betreft taal nog volop tot volwassenheid.

Bijlage 1: Frog, where are you? (Mayer, 1969)







## Bijlage 2: Transcriptiesymbolen volgens CHAT (MacWhinney, 1991).

#	=	relatief korte pauze binnen de uiting
##	=	relatief lange pauze binnen de uiting
#1	=	beurtwisselingpauze met een duur van 1 tot 2 seconden
#2	=	beurtwisselingpauze met een duur van 2 tot 3 seconden
xx	=	onverstaanbaar woord of syllabe
xxx	=	onverstaanbare langere segmenten
www	=	ongetranscribeerd materiaal
+...	=	einde van afgebroken uiting
+,	=	zelfcompletering uiting
++	=	completering uiting door de ander
+"	=	directe rede
[?]	=	benadering van moeilijk verstaanbare segmenten
<>	=	niet communicatief bedoelde klanken, woorden, valse starts, zelfverbetering en woord(groep)herhaling
<> [>]	=	simultaan geuite woorden van de eerste spreker
<> [<]	=	simultaan geuite woorden van de laatste spreker

Regels onder de uiting voor het transcriberen van contextuele informatie:

%gpx:	gesticulaties
%com:	commentaar over situationele, contextuele, linguïstische informatie
%par:	paralinguïstische geluiden
%act:	handelingen of activiteiten

### Bijlage 3: Het analysemodel conversationele vaardigheden.

<b>Niveau Uitingsact</b>	<b>Niveau Communicatieve act</b>		<b>Niveau Propositionele act</b>		
<u>UITING KIND</u>	<u>Adjacency</u>	<u>Speech Act</u>	<u>Vorm</u>	<u>Informatie</u>	<u>Topic Ontwikkeling</u>
:Soepel :#	1e paardeel	:Verzoek Informatie			:Topic Introductie
:Overlap in stilte		:Verzoek Clarificatie			:Topic Continuatie
:#1 -> 1-2 seconden		:Verzoek Actie/aandacht			:Topic Link
:#2 -> 2-3 seconden		:Assertie			:Topic Halt
:#3 -> 3-4 seconden					
enz.					
:Overlap in Spraak	2e paardeel	:Nulrespons			
:[] initiële overlap		:Antwoord	:Declaratief		
:+/ interruptie		:Respons	:ja/nee		
:+^ quick uptake		:Acknowledgement	:non-verbaal		
		:Assertie	:verbaal		
:Feedback		:Reparatie	:minimaal antwoord		
	Episode	:Assertie			
		:Narratie			
		:Reparatie			

**NIVEAU UITINGSACT****NIVEAU COMMUNICATIEVE ACT****NIVEAU PROPOSITIONELE ACT**

## UITING INTERVIEWER

Beurtwisseling

:Soepel :#  
 :Overlap in stilte  
   :#1 -> 1-2 seconden  
   :#2 -> 2-3 seconden  
   :#3 -> 3-4 seconden  
   enz.  
 :Overlap in Spraak  
   :[] initiële overlap  
   :+/ interruptie  
   :+^ quick uptake  
 :Feedback

Adjacency

1e paardeel

2e paardeel

Episode

Speech Act

:Verzoek Informatie  
 :Verzoek Clarificatie  
 :Verzoek Acknowledgement  
 :Assertie  
 :Verzoek Actie/Aandacht  
 :Antwoord  
 :Acknowledgement  
 :Preverzoek  
 :Assertie  
 :Acknowledgement

Vorm

:declaratief  
 :imperatief  
 :interrogatief :ja/nee-vraag  
 :wh-vraag  
 :tag-vraag  
 :alternatief vraag

Topic Ontwikkeling

:Topic Introductie  
 :Topic Continuatie  
 :Topic Link  
 :Topic Resumé  
 :Topic Halt

Bijlage 4: De interbeoordelaars-betrouwbaarheid.

Variabele	Toets	Resultaat	Beoordelaars
Segmentatie	%	.88	3
MLU	PMC <sup>1</sup>	.99	3
Pauze	Kappa	.89	3
Pauze (>2 seconden)	Kappa	.95	3
Overlap	Kappa	.95	2
Beurt	Kappa	.98	2
Adjacency pairs	Kappa	.90	2
Speech act	Kappa	.90	2
Vorm van de speech act	Kappa	.93	2
Thema	Kappa	.88	2
Cohesie	Kappa	.87	2
Coherentie	Kappa	.86	2
Plotstructuur	Kappa	.91	2

*Bijlage 4.: Resultaten van de analyse van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.*

---

<sup>1</sup> Pearson's product-moment correlation coefficient

## **Bijlage 5: De Flow-chart voor het coderen van incoherente uitingen.**

1. Is de uiting inadequaar op morfosyntactisch, semantisch of pragmatisch niveau?

- nee -> analyse is klaar.
- ja -> ga naar vraag 2.

2. Is de uiting morfosyntactisch inadequaar?

- nee -> ga naar vraag 4.
- ja -> maak een parafraze, codeer de morfosyntactische fout(en) en ga naar vraag 3.

3. Is de uiting in de parafraze nog steeds inadequaar?

- nee -> analyse is klaar.
- ja -> ga naar vraag 4.

4. Is de uiting semantisch inadequaar?

- nee -> ga naar vraag 6.
- ja -> maak een parafraze, codeer de semantische fout(en) en ga naar vraag 5.

5. Is de uiting in de parafraze nog steeds inadequaar?

- nee -> analyse is klaar.
- ja -> ga naar vraag 6. De uiting is pragmatisch inadequaar.

6. Is de uiting inadequaar door een verkeerde verwijzing?

- nee -> ga naar vraag 8.
- ja -> maak een parafraze, codeer de referentiële fout(en) en ga naar vraag 7.

7. Is de uiting in de parafraze nog steeds inadequaar?

- nee -> analyse is klaar.
- ja -> ga naar vraag 8.

8. Is de inhoudelijke aansluiting met de direct voorgaande uiting niet vloeiend?

- nee -> ga naar vraag 16.
- ja -> de maxime van Relatie of Relevantie wordt geschonden. Maak een parafraze van de direct voorgaande uiting en ga naar vraag 9.

9. Is de betreffende uiting een tweede paardeel?

- nee -> ga naar vraag 10.
- ja -> ga naar vraag 12.

10. Gaat de uiting plotseling over op een ander thema of subthema?

- nee -> ga naar vraag 11.
- ja -> codeer Plotselinge topicshift en ga naar vraag 16.

11. Wordt het eerste paardeel van de interviewer genegeerd, doordat het kind over eigen betoog door blijft praten?

- nee -> ga naar vraag 16.
- ja -> codeer Negeren Initiatie en ga naar vraag 16.

12. Sluit het tweede paardeel wat inhoud en/of intentie betreft niet naadloos aan op het eerste paardeel?

- nee -> De Maxime van Relevantie wordt geschonden. Maak een parafraze van het eerste paardeel en ga naar vraag 13.

13. Gaat het tweede paardeel in op een andere inhoud dan die van het eerste paardeel?
- nee -> ga naar vraag 14.
  - ja -> codeer Andere Inhoud en ga naar vraag 16.
14. Gaat het tweede paardeel in op een andere intentie dan wordt bedoeld?
- nee -> ga naar vraag 15.
- ja -> codeer Andere Intentie en ga naar vraag 16.
15. Betreft het een tweede paardeel waar ja/nee impliciet in de uiting aanwezig is?
- nee -> ga naar vraag 16.
  - ja -> codeer Contextuele Implicatie en ga naar vraag 16
16. Heeft de uiting problemen met de informatievoorziening?
- nee -> analyse is klaar.
  - ja -> ga naar vraag 17.
17. Ontbreekt er essentiële informatie binnen de uiting of binnen de beurt?
- ja -> De Maxime van kwantiteit: te weinig informatie wordt geschonden. Maak een parafraze en ga naar vraag 18.
- 18.
- nee -> ga naar vraag 20.
18. Vult de niet-verwoorde informatie tenminste een clause?
- nee -> ga naar vraag 19.
  - ja -> codeer Hiaat Informatie en ga naar vraag 20.
19. Beperkt de niet-verwoorde of onduidelijke informatie zich tot een bepaling van tijd, plaats of hoedanigheid?
- nee -> ga vraag 20.
  - ja -> codeer Onduidelijke Informatie en ga naar vraag 20.
20. Wordt er met de uiting overbodige of al verwoorde informatie gegeven?
- nee -> ga naar vraag 24.
  - ja -> De Maxime van Kwantiteit: te veel informatie wordt geschonden. Maak een parafraze en ga naar vraag 21.
- 21.
21. Is de uiting een herhaling van al eerder gecommuniceerde informatie?
- nee -> ga naar vraag 22.
  - ja -> codeer een Reïteratie en ga naar vraag 24.
22. Bevat de uiting een al eerder verwoorde bepaling?
- nee -> ga naar vraag 23.
  - ja -> codeer Onnodige Informatie en ga naar vraag 24.
23. Geeft de uiting nog niet verwoorde maar overbodige informatie?
- nee -> ga naar vraag 24.
  - ja -> codeer Elaboratie en ga naar vraag 24.
24. Is de informatie tegenstrijdig aan eerder gegeven informatie of aan de werkelijkheid?
- nee -> analyse is klaar.
  - ja -> de Maxime van Wijze wordt geschonden. Maak een parafraze van de betreffende uiting en codeer Ambigue.

*Bijlagen*

De analyse is klaar

**Bijlage 6: Verwoorde planningscomponenten.**

Planningscomponenten n=15	4 jr	5 jr	6 jr	7 jr	8 jr
1. Introductie van de kikker	14	14	14	13	15
2. Bezit van de kikker	0	3	2	3	10
3. De jongen slaapt	12	11	15	14	14
4. De kikker ontsnapt	11	13	14	15	15
5. De jongen wordt wakker	10	5	10	12	12
6. De jongen vindt de pot	1	0	3	0	9
7. De pot is leeg	1	2	2	1	6
8. De kikker is weg	10	8	13	13	9
9. De jongen is verdrietig	0	0	1	3	3
10. In de kamer van de jongen	0	0	0	0	0
11. Uit het raam kijken	1	3	3	8	9
12. Buiten	0	0	0	5	9
13. In een holletje in de grond	3	1	5	11	10
14. In een holletje in de boom	0	2	7	7	7
15. Op een rots	1	4	6	6	5
16. Achter een boomstam	0	1	6	8	11
17. De jongen vindt zijn kikker	2	0	4	6	11
18. De jongen neemt zijn kikker mee terug naar huis <i>of</i> neemt een andere kikker mee terug naar huis	1	1	3	6	8
19. De jongen is gelukkig	2	1	3	6	8

*Bijlage 6: Het aantal kinderen per leeftijdsgroep dat de onderscheiden planningscomponenten heeft verwoord (zie ook Trabasso & Rodkin, 1994)*



## Bibliografie

- Ackerman, B.P. 1978. Childrens understanding of speech acts in unconventional directive frames. In: *Child Development* 49, 311-318.
- Adams, C. & D. Bishop 1989. Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. In: *British Journal of Disorders of Communication* 24, 212-238.
- Aksu-Koç, A. & C. von Stutterheim 1994. Temporal relations in narrative: Simultaneity. In: Berman, R.A. & D.I. Slobin (eds.). *Relating Events in Narrative, A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alphen, I.C. van 1998. *Aard en oorzaken van seksespecifieke spreekstijlen*. Den Haag: Holland Academic Graphics (te verschijnen).
- Anderson, A., A. Clark & J. Mullin 1991. Introducing information in dialogues: forms of introduction chosen by young speakers and the responses elicited from young listeners. In: *Journal of Child Language*, 18, 663-687.
- Anderson, A., A. Clark & J. Mullin 1994. Interactive communication between children: learning how to make language work in dialogue. In: *Journal of Child Language* 21, 439-463.
- ANS 1984. *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (Onder redactie van G. Geerts, W. Haeseryn, J. de Rooij, M.C. van den Toorn). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Appel, R., H. Bos, J. Coerts, S. Dik, A. Mills, P. Muysken, R. Prins, R. Schoonen, N. Smith 1992. *Inleiding Algemene Taal Wetenschap*. Dordrecht: ICG Publications.
- Austin, J.L. 1962. *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baker, A., C. Blankenstijn & M. Roelofs 1998. De ontwikkeling van pragmatische vaardigheden. In: Schaerlaekens, A. & S. Gillis (eds.). *Kindertaalverwerving: Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Wolters.
- Baker, A., M. van Amstel, K. de Geus, D. Gosselaar, S. Schuijt, J. Ursum, J. Verkoeijen, G. de Wijckerslooth 1998. 'Weet niet'. *Een onderzoek naar weglatingen in de argumentstructuur door vier-, zes- en achtjarigen*. Intern verslag, Psycholinguïstiek en Taalpathologie. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (te verschijnen).
- Bamberg, M. 1986. A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. In: *Linguistics* 24, 227-284.
- Bamberg, M. 1987. *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M., N. Budwig & B. Kaplan 1991. A developmental approach to language acquisition: two case studies. In: *First Language* 11, 121-141.
- Bamberg, M. & V. Marchman 1990. What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries. In: *Papers in Pragmatics* 4, no 1/2, 58-121.
- Bates, E., L. Camaioni & V. Volterra 1975. The acquisition of performatives prior to speech. In: *Merrill Palmer Quarterly* 21 (3), 205-226.
- Bates, E. & B. McWhinney 1982. Functionalist approaches to grammar. In: Wanner, E. & L. Gleitmann (eds.). *Language Acquisition: The State of the Art*. New York: Cambridge University Press.
- Bates, E. & B. MacWhinney 1987. Competition, variation, and language learning. In: MacWhinney, B. (ed.). *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.

## Bibliografie

- Beals, D. C. & Snow 1994. "Thunder is where the angels are upstairs bowling": narrative and explanation. In: *Journal of Narrative and Life History* 4, 331-352.
- Berman, R.A. 1988. 'On the ability to relate events in narrative'. In: *Discourse Processes* 11, 469-497.
- Berman, R.A. 1996. Setting the narrative scene: how children begin to tell a story. Plenary lecture *International Association for the Study of Child Language*. Istanbul.: IIVth Triennial Congress 1996,
- Berman, R.A. & D.I. Slobin 1994-a. Research goals and procedures. In: Berman, R.A. & D.I. Slobin (eds.). *Relating Events in Narrative, A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R.A. & D.I. Slobin 1994-b. Narrative Structure. In: Berman, R.A. & D.I. Slobin (eds.). *Relating Events in Narrative, A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bishop, D. & C. Adams 1989. Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. What features lead to a judgement of inappropriacy? In: *British Journal of Disorders in Communication* 24, 241-263 .
- Blakemore, D. 1992. *Understanding Utterances. An Introduction to Pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- Blankenstijn, C. (in voorbereiding). *Pragmatiek bij kinderen met een psychische stoornis*. Den Haag: Holland Academic Graphics (te verschijnen).
- Blankenstijn, C., M. Roelofs en A. Scheper (te verschijnen). *Mosepa, transcriptiehandleiding voor conversaties met kinderen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Blankenstijn, C. & A. Scheper 1995. Narratieve vaardigheden bij kinderen met psychische stoornissen. In: *NET-Bulletin*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Bloom, L. & S.M. Lahey 1978. *Language development and language disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Bloom, L., L. Rocissano & L. Hood 1976. Adult-child discourse: developmental interaction between information processing and linguistic knowledge. In: *Cognitive Psychology* 8, 521-552.
- Blum-Kulka, S. & C.E. Snow 1992. Developing autonomy for tellers, tales and telling in family narrative events. In: *Journal of Narrative and Life History* 2 (3), 187-217.
- Bosch, P. 1983. *Agreement and Anaphora, a study in the role of pronouns in syntax and discourse*. London: Academic Press.
- Brink, W.P. van den & P. Koele 1987. *Statistiek toepassing*, deel 3. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Brinton, B. & M. Fujiki 1984. Development of topic manipulating skills in discourse. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 27, 350-358.
- Brown, R. 1973. *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, G. & G. Yule 1984. *Discourse Analysis*. Cambridge: University Press.
- Bruner, J.S. 1983. The acquisition of pragmatic commitments. In: Golinkoff R.M. (ed.). *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT press.
- Coulthart, R.M. 1985. *An introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.

## Bibliografie

- Craig, H.K. 1983. Applications of pragmatic models for intervention. In: Gallagher, T.M. & C.A. Prutting (eds.). *Pragmatic Assessment and Intervention Issues in Language*. San Diego CA: College-Hill Press.
- Craig, H.K. & J.L. Evans 1989. Turn exchange characteristics of SLI children's simultaneous and nonsimultaneous speech. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders* 54, 334-347.
- Craig, R.T. & K. Tracy 1983 (eds.). *Conversational Coherence: Form, Structure and Strategy*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Crow, B.K. 1983. Topic shifts in couples' conversations. In: Craig, R.T. & K. Tracy (eds.). *Conversational Coherence: Form, Structure and Strategy*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Damhuis, R. 1995. *Interaction and second language acquisition*. Amsterdam: IFOTT.
- De Beaugrande, R. & W. Dressler 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Dik, S.C. (ed.). 1983. *Advances in Functional Grammar*. Dordrecht: Foris.
- Dik, S.C. 1989. *The theory of functional grammar*. Dordrecht: Foris.
- Dijk, T.A. van 1977. *Text and Context*. London/New York: Longman.
- Dijk, T.A. van 1980. *Macrostructures, An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dijk, T.A. van 1985a. *Handbook of Discourse Analysis: Vol. 1, Disciplines of Discourse*. London: Academic Press.
- Dijk, T.A. van, 1985b. *Handbook of Discourse Analysis: Vol. 2, Dimensions of Discourse*. London: Academic Press.
- Dijk, T.A. van, 1985c. *Handbook of Discourse Analysis: Vol. 3, Discourse and Dialogue*. London: Academic Press.
- Dijk, T.A. van, 1985d. *Handbook of Discourse Analysis: Vol. 4, Discourse Analysis in Society*. London: Academic Press.
- Dijk, T.A. van & W. Kintsch 1982. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dore, J. 1974. Pragmatic description of early language development In: *Journal of Psycholinguistic research* 4, 343-350.
- Dore, J. 1977. "Oh them shent". A pragmatic analysis of children's responses to questions. In: Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan (eds.). *Child discourse*. New York: Academic Press.
- Dorval, B. & C.O. Eckerman 1984. Developmental trends in the quality of conversation achieved by small groups of acquainted peers. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 49 serial number no. 206.
- Drew, P. 1994. Conversation Analysis. *The encyclopedia of Language and Linguistics*. Pergamon Press.
- Dubuisson, C., L. Emirkanian & D. Sankoff 1989. The development of syntactic complexity in narrative, informative and argumentative discourse. In: Fasold R. & D. Schiffrin (eds.). *Language, Change and Variation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Duncan, S. 1972. Some signals and rules for taking speaking turns in conversation. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 23, 283-292.
- Dungen van den, L. & J. Verbeek 1994. *STAP-handleiding*. STAP-instrument, gebaseerd op Spontane Taal Analyse Procedure ontwikkeld door M. van Ierland. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

## Bibliografie

- Eemeren, van F.H., R. Grootendorst, F. Snoeck Henkemans, e.a. 1997. *Handboek Argumentatie Theorie: Historische achtergronden en hedendaagse ontwikkelingen*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Ehlich, K. 1979. Formen und Functionen von 'HM', eine phonologisch-pragmatische Analyse. In: Weydt, H. (Hrsg.) *Die Partikeln der deutsche Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ervin-Tripp, S. 1970. Discourse agreement: How children answer questions. In: Hayes, J. (ed.). *Cognition and the development of language*. New York: Wiley.
- Ervin-Tripp, S. 1977. Wait for me roller skate! In: Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan (eds.). *Child Discourse*. New York: Academic Press.
- Ervin-Tripp, S. & D. Gordon 1984. The development of requests. In: *Language Competence: Assessment and intervention*. Schieffelinbusch, R.L. (ed.). London: Taylor & Francis.
- Faerch, C. & G. Kasper 1984. Pragmatic knowledge: rules and procedures. In: *Applied Linguistics* 5(3), 214-225.
- Feldstein, S. & J.A. Welkowitz 1978. A chronography of conversation: in defence of an objective approach. In: Siegman, A.W. & S. Feldstein (eds.). *Nonverbal behavior and communication*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ferreiro, E., Ch. Othenin-Girard, H. Chipman & H. Sinclair 1976. How do children handle relative clauses? In: *Archives de Psychology* 172, 229-267.
- Fey, M.E. & L.B. Leonard 1983. Pragmatic skills of children with specific language impairment. In: Gallagher, T. & C. Prutting (eds.). *Pragmatic assessment and intervention issues in language*. San Diego: College Hill.
- Gallagher, T.M. & H.K. Craig 1982. An investigation of overlap in children's speech. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 11, 63-75.
- Garton, A.F. & C. Pratt 1990. Children's pragmatic judgements of direct and indirect requests. In: *First Language* 10, 51-59.
- Garvey, C. 1975. Requests and responses in children's speech. In: *Journal of child language* 2, 41-63.
- Garvey, C. & G. Berninger 1981. Timing and Turn Taking in Children's Conversations. In: *Discourse Processes* 4, 27-57.
- Givón, T. 1983. Topic continuity in discourse. In: Givón, T. (ed.). *Topic continuity in discourse: a quantitative cross-language study*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Goldberg, J.A. 1983. A Move Toward Describing Conversational Coherence. In: Craig, R.T. & K. Tracy (eds.). *Conversational Coherence: Form, Structure and Strategy*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Grice, H.P. 1975. Logic and Conversation. In: Cole, P. & J. Morgan (eds.). *Speech Acts (Syntax and Semantics, vol. 3)*. New York: Academic Press.
- Green, G.M. 1989. *Pragmatics and Natural Language Understanding*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Greatbatch, D. 1988. A turn taking system for British news interviews. In: *Language in Society* 17(3), 401-430.
- Grober, E.H., W. Beardsley & A. Caramazza 1978. Parallel function strategy in pronoun assignment. In: *Cognition* 6 (2), 117-133.
- Haan D. de 1994. *Deep Dutch; Towards an operationalization of school language skills*. Amsterdam: IFOTT vol.. 9.
- Halliday, M.A.K. 1975. *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

## Bibliografie

- Haft-van Rees, M.A. 1989. *Taalgebruik in gesprekken. Inleiding tot gespreksanalytisch onderzoek*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Hausendorf, H. & U.M. Quasthoff 1992. Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition. In: *Journal of Pragmatics* 17, 241-259.
- Heesters, K. 1995. Locale en globale coherentie in verhalen van eerste- en tweede taalleerders. In: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 48, 89-98.
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hickmann, M. 1986. Psychosocial aspects of language acquisition. In: Fletcher, P. & M. Garman (eds.). *Language Acquisition, second edition*. Cambridge: University Press.
- Hickmann, M. 1989. *The Development of Discourse Cohesion*, Second progress report.
- Hickmann, M. 1991. The development of discourse cohesion: Some fundamental and Cross-linguistic issues. In: Piérait-Le Bonniec, G. & M. Dolitsky (eds.). *Pragmatics and beyond: Language Bases...Discourse Bases* 17, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hickmann, M. 1995. Discourse Organization and the development of reference to person, space, and time. In: Fletcher P. & B. MacWhinney. *The handbook of Child Language*. Blackwell Publishers.
- Hickmann, M. & J. Liang 1990. Clause-structure variation in Chinese narrative discourse: a developmental analysis. In: *Linguistics* 28, 167-200.
- Hickmann, M., J. Liang & M. Crevel van 1989. The given/new distinction in childrens narratives: a cross-linguistic analysis. Paper, presented at the Tenth Biennial Meetings of the of the International Society for the Study of Behavioural Development, Finland.
- Hoey, M. 1983. *On the surface of discourse*. London: Allen & Unwin.
- Hoff-Ginsberg, E. 1987. Topic relations in mother-child conversation. In: *First Language* 7, 145-158.
- Hunt, K.W. 1970. Syntactic maturity in school children and adults. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, serial 134, vol. 35,1.
- Hymes, D. 1972. Models of the interaction of language and social life. In: Gumperz, J. & D. Hymes (eds.). *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jacobs, S. & S. Jackson 1983. Speech act structure in conversation. Rational aspects of pragmatic coherence. In: Craig, R.T. & K. Tracy (eds.). *Conversational Coherence Form, Structure and Strategy*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Jansen, R. 1993. *Beurtwisseling bij blinde volwassenen en kinderen*. Doktoraalscriptie, Algemene Taalwetenschap, Universiteit van Amsterdam.
- Jefferson, G. 1983. Notes on a possible metric which provides for a 'standard maximum' silence of approximately one second in conversation. In: *Tilburg papers in language and literature* 42.
- Jefferson, G. 1989. Preliminary notes on a possible metric which provides for a "standard maximum" silence of approximately one second in conversation. In: Roger, D. & P. Bull (eds.). *Conversation: An Interdisciplinary Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jongen, I. (te verschijnen). *De schrijfvaardigheidsontwikkeling van allochtone leerlingen in het basisonderwijs*.
- Junefelt, K. & A.E. Mills (te verschijnen). *Visual information and turntaking: A study of Dutch and Swedish blind and sighted adults*.

## Bibliografie

- Kail, M. & M. Hickmann 1992. French childrens ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. In: *First Language* 12, 73-94.
- Karmiloff-Smith, A. 1979. *A functional approach to child language*. Cambridge: University Press.
- Karmiloff-Smith, A. 1981 . The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In: Deutsch, W. (ed.). *The childs construction of language*. New York: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. 1985. A constructivist approach to modelling linguistic and cognitive development. In: *Archives de Psychologie* 53, 113-126.
- Karmiloff-Smith, A. 1986. Some fundamental aspects of language development after age 5. In: Fletcher, P. & M. Garman (eds.). *Language Acquisition*, second edition. Cambridge: University Press.
- Keenan, E.O. & B. Schieffelin 1976. Topic as a discourse notion: a study of topic in the conversation of children and adults. In: Li, C.N. (ed.). *Subject & Topic*. New York: Academic Press.
- Kertoy, M.K. & D. Kluppel Vetter 1995. The effect of conversational setting on topic continuation in mother-child dyads. In: *Journal of Child Language* 22, 73-88.
- Kook, H. 1993. *Leren lezen en schrijven in een tweetalige context*. Amsterdam: IFOTT vol. 14.
- Kruyskamp, C. 1976. *Van Dale, Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*. s'-Gravenhage: Martinus Nijhoff.
- Kurzon, D. 1996. The maxim of quantity, hyponymy and Princes Diana. In: *Pragmatics* 6; 2, 217-228.
- Labov, W. 1970. The study of language in its social context. In: *Studium Generale* 23, 30-87.
- Labov, W. & J. Waletzky 1967. Narrative Analysis: Oral versions of personal experience. In: Helm, J (ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press.
- Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Letts, C. 1989. Exploring therapy and classroom interaction. In: Grunwell, P. & A. James (eds.). *The Functional Evaluation of Language Disorders*. London: Croom-Helm.
- Levinson, S.C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S.C. 1987. Pragmatics and the grammar of anaphora: a partial pragmatic reduction of Binding and Control phenomena. In: *Journal of Linguistics* 23, 379-434.
- Lier, L. van, 1994. Language Awareness, Contingency, and Interaction. In: *AILA-review 11, Conciusnees in Second Language Learning*, 69-82.
- Mandler, J.M. & N.S. Johnson 1977. Remembrance of things passed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology* 9, 111-151.
- Mayer, M. 1969. *Frog, where are you?* New York: The Dial Press.
- Mazeland, H.1992. *Vraag/antwoord-sequenties* Amsterdam: Vrije Universiteit, Stichting Neerlandistiek.
- McTear, M.F. 1985. *Children's Conversation*. Oxford: Blackwell.
- McTear, M.F. & G. Conti-Ramsden 1992. *Pragmatic disability in children*. London: Whurr Publishers.
- MacWhinney, B. 1991. *The Childes Project*. Tools for Analyzing Talk. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Meuffels, B. 1992. *Methods and Techniques of Empirical Research*, an introduction. Amsterdam: SicSat.

## Bibliografie

- Mills, A.E. & A.R. Schepers 1998. Morphosyntactic problems in children with a psychiatric disturbance. In: Mills, A.E., G. Leemans, M. Beers, G. Bol & J. de Jong (eds.). Language developmental disorders in a cross-linguistic perspective. *Amsterdam Series in Child Language Development* no 8, Amsterdam: University Press.
- Ninio, A. & C. Snow 1996. *Pragmatic Development*; Essays in developmental science. Oxford: Westview Press.
- Ninio, A. C. Snow, B. Pan & P. Rollins 1994. Classifying communicative acts in children's interaction. In: *Journal of Communication Disorders* vol. 27, nr 2.
- Nofsinger, R.E. 1991. *Everyday Conversation*. London/New Delhi: Sage Publications.
- Parnell, M.M. & J.D. Amerman 1983. Answers to wh-questions: research and application. In: Gallagher, T. & C. Prutting (eds.). *Pragmatic assessment and intervention issues in language*. San Diego: College Hill Press.
- Perfetti, C.A. & S.R. Goldman 1974. 'Thematization and sentence retrieval' In: *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 13, 97-116.
- Perner, J. 1991. *Understanding the representational mind* Cambridge: Bradford MIT Press.
- Perner, J. & S. Leekam 1985. Belief and quantity: three-year olds' adaptation to listener's knowledge. In: *Journal of Child Language*, 13, 305-315.
- Peterson, C. 1990. The who, when and where of early narratives. In: *Journal of Child Language*, 17, 433-455.
- Peterson, C. 1993. Identifying referents and linking sentences cohesively in narration In: *Discourse Processes*, 16; 4, 507-524.
- Peterson, C. & A. McCabe 1983. *Three ways of looking at a child's narrative*. Developmental Psycholinguistics, Cognition and Language, a series in psycholinguistics. New York/London: Plenum Press.
- Peterson, C. & A. McCabe 1988. The connective AND as discourse glue. In: *First Language* 8, 19-28.
- Peterson, C. & A. McCabe 1992. Parental Styles of narrative elicitation: effect on children's narrative structure and content, In: *First Language* 12, 299-321.
- Peterson, C. & P. Dodsworth 1991. A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives. In: *Journal of Child Language* 18, 397-415.
- Prutting, C.A. & D.M. Kirchner 1983. Applied Pragmatics. In: Gallagher, T.M. & C.A. Prutting (eds.). *Pragmatic Assessment and Intervention Issues in Language*. San Diego, CA: College-Hill Press.
- Rapin, I. & D. Allen 1983. Developmental language disorders: nosologic considerations. In: Kirk, U. (ed.). *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. New York: Academic Press.
- Rees, M. van 1992. The adequacy of speech act theory for explaining conversational phenomena: a response to some conversational analytical critics. In: *Journal of Pragmatics* 17, 31-47.
- Rees M. van 1992. *The Use of Language in Conversation*. An introduction to research in conversation. Siscat.
- Reichenbach, H. 1947. *Symbolic Logic*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Renkema, J. 1993. *Discourse Studies, An Introductory Textbook*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Roelofs, M.J. 1995. Conjunctieve cohesie in conversatie met kinderen. In: *NET-Bulletin*, Universiteit van Utrecht.

## Bibliografie

- Roelofs, M.J. te verschijnen. *Codeboek pragmatische vaardigheden*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Roth F.P. & N.J. Spekman 1984. Assessing the pragmatic abilities of children: part 1 Organizational framework and assessment parameters. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders* vol. 49, 2-11.
- Rumelhart, D.E. 1975. Notes on a schema for stories. In: Bobrow, D.G. & A. Collins (eds.). *Representation and understanding: studies in cognitive science*, New York: Academic Press.
- Sacks, H. 1987. On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In: Button, G. & J.R.E. Lee (eds.).
- Sacks, H., E.A. Schegloff & G. Jefferson 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language* 5, 696-735.
- Sanders, R.E. 1983. Tools for Cohering Discourse and Their Strategic Utilization: Markers of Structural Connections and Meaning Relations. In: Craig, R.T. & K. Tracy (eds.). *Conversational Coherence: Form, Structure and Strategy*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Saussure, F. de 1959 (1916). *Course in General Linguistics* New York: Philosophical library (translated by W. Baskin; Original French edition 1916).
- Schegloff, E.A. 1981. Discourse as an interactional achievement: some uses of 'uhhuh' and other things that come between sentences. In: Tannen, D. (ed.). *Analyzing discourse: text and talk. Georgetown University Round Table on language and linguistics*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Schegloff, E.A. & H. Sacks 1973. Opening up closings. In: *Semiotica* 7 (3/4), 289-327.
- Scheper, A. (In voorbereiding). *Morfosyntaxis bij kinderen met een psychische stoornis*. Den Haag: Holland Academic Graphics (te verschijnen).
- Schiffrin, D. 1994. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- Schneider, P & R. Dubé 1996. *Effect of pictorial versus oral story presentation on children's use of referring expressions in retell*. Poster presented at the Child Language Seminar, University of Reading.
- Schober-Peterson, D & C. Johnson 1991. Non-dialogue speech during preschool interactions. In: *Journal of Child Language* 18, 153-170.
- Schober-Peterson, D & C. Johnson 1993. The performance of eight- to ten-year-olds on measures of conversational skilfulness. In: *First Language* 13, 249-269.
- Schuyt, S. 1998. *Grammaticaliteit in conversaties en vertellingen: een vergelijking, Psycholinguïstiek en taalpathologie*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Searle, J.R. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: University Press.
- Searle, J.R. 1975. Indirect speech acts. In: Cole, P. & J. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics*. Vol. 3. New York: Academic Press.
- Searle, J.R. 1979. *Expression and meaning*. Cambridge: University Press.
- Shatz, M. 1978. Children's comprehension of their mothers' question-directives. In: *Journal of Child Language* 5, 39-46.
- Shatz, M. & A. Watson O'Reilly 1990. Conversational or communicative skill? A reassessment of two-year-olds' behaviour in miscommunication episodes. In: *Journal of Child Language* 17, 131-146.
- Sheldon, A. 1974. The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English. *Journal of Verbal Learning en Verbal Behavior* 13, 272-281.



## Bibliografie

- Sinclair, J. & R. Coulthard 1975. *Towards an Analysis of Discourse; The English used by teachers and pupils*. Oxford: University Press.
- Slobin, D.A. 1973. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Ferguson, C.A. & D.A. Slobin (eds.). *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, B.R. & E. Leinonen 1992. *Clinical Pragmatics*. Oxford: Chapman & Hall.
- Snow, C.E. 1972. Mothers' speech to children learning language. In: *Child Development* 43, 549-565.
- Snow, C.E. 1977. Mothers' speech research: From input to interaction. In: Snow, C.E. & C. Ferguson (eds.). *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C.E. 1983. Parent-child interaction and the development of communicative ability. In: Schiefelbusch, R. (ed.). *Communicative competence: Acquisition and retardation*. Baltimore: University Park Press.
- Snow, C.E. 1991. Diverse Conversational Contexts for the Acquisition of Various Language Skills. In: Miller, J.F. (ed.). *Research on Child Language Disorders: A Decade of Progress*. Texas: Pro-ed.
- Sperber, D & D. Wilson 1986. *Relevance Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Stein, N. & C. Glenn 1979. An analysis of story comprehension in elementary school children. In: Freedle, R. (ed.). *New Directions in Discourse Processing*. Hillsdale, N.J.: Ablex.
- Stelt, J.M. van der 1993. *Finally a Word*. Amsterdam: IFOTT vol. 4.
- Storm-van Essen, L. 1993. *Leerboek Gegevensverwerking met SPSS/PC+ en Data Entry*. Schoonhoven: Academic Service.
- Strauss, D. & T. Torremans 1998. *De taalontwikkeling van jonge kinderen in relatie tot het vóórkennen van OME (Otitis Media met effusie)*. Universiteit van Amsterdam (te verschijnen).
- Stubbs, M, 1983. *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Trabasso, T., P. van den Broek & S. Suh 1989. Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. In: *Discourse Processes* 12, 1-25.
- Trabasso, T. & M. Nickels 1992. The development of goal plans of action in the narration of picture stories. In: *Discourse Processes* 15, 249-275.
- Trabasso, T., N.L. Stein, P.C. Rodkin, M.P. Munger & C. Baughn 1992. Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. In: *Cognitive Development* 7, 133-170.
- Trabasso, T. & P. Rodkin 1994. Knowledge of Goal/Plans: A conceptual Basis for narrating FROG-where are you? In: Berman, R. & D. Slobin (eds.). *Relating events in narrative, A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Trevarthen, C. 1979. Communication and cooperation in early infancy: a description of primary subjectivity. In: Bullowa, M. (ed.). *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication*. Cambridge: University Press.
- Verbeek, J., L. van den Dungen & A.E. Baker (in voorbereiding). *De spontale TaalAnalyse Procedure: verantwoording van het instrument*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (te verschijnen).
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In Cole, M., V. John Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Warden, D. 1976. The influence of context on children's uses of identifying expressions and reference. In: *British Journal of Psychology* 67, 101-120.

## Bibliografie

- Weck, G. de 1991. *La cohesion dans les narrations d'enfants*. Neuchâtel:Delachaux et Niestlé.
- Wellman, H.M. 1992. *The child's theory of mind*. Cambridge MA: The MIT-press,.
- Wells, G. 1985. *Language Development in the Preschool Years*. Cambridge: University Press.
- Wimmer, H. & J. Perner 1983. Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. In: *Cognition* 13, 103-128.
- Yde, P. & M. Spoelders 1985. Text cohesion: An exploratory study with beginning writers. In: *Applied Psycholinguistics* 6, 407-416.
- Zijlemaker, C. 1993. *Anafoorgebruik van kinderen in een narratieve setting*. Doctoraalscriptie, Algemene Taalwetenschap, Universiteit van Amsterdam.