

'Helemaal je van de'

lidwoordgebruik van Poolse kinderen in Nederland

Loeka van der Kooij - 3495760

Een onderzoek naar Poolse kinderen van basisschoolleeftijd en hun gebruik van Nederlandse lidwoorden. Er is gebruik gemaakt van de 'frog story' als onderzoeksmethode. Aan de hand van de opnames van de 'frog story' is er een aantal conclusies getrokken over het gebruik van lidwoorden. De analyse van de Poolse tweetalige kinderen is vergeleken met 'frog story'-data van eentalige Nederlandse kinderen uit de CHILDES database. Daarnaast is er door middel van een woordenschatstest een analyse van het algemene niveau van het Nederlands van de Poolse kinderen gemaakt. Met al deze verschillende componenten snijdt dit onderzoek een vernieuwend en maatschappelijk relevant onderwerp aan.

Dankwoord

Een aantal mensen moet bedankt worden voor de medewerking aan dit onderzoek. Als eerste wil ik ‘Het Poolse Centrum’ en daarmee Claudia Cenkala-ten Dam bedanken voor de gastvrijheid en de mogelijkheden die ik heb gekregen om proefpersonen te werven. Daarmee wil ik ook meteen alle kinderen van ‘Het Poolse Centrum’ bedanken die met mij de experimenten wilden doen. Daarnaast wil ik natuurlijk mijn begeleider Manuela Pinto en tweede lezer Peter Coopmans bedanken voor het begeleiden en beoordelen van mijn onderzoek. Tot slot wil ik mijn ouders, zus en huisgenootjes bedanken voor het brainstormen, het meedenken met mijn dilemma’s en de hulp met Excel.

Inhoudsopgave

2. Theoretisch kader	7
2.1 Lidwoordsysteem Nederlands	7
2.1.1 Bepaaldheid	8
2.1.2 Nederlandse lidwoorden voor tweedetaalleerders	9
2.2 Pools	10
2.2.1 Algemeen	10
2.2.2 De afwezigheid van lidwoorden in het Pools	12
2.3 Taalverwerving Nederlands	13
2.3.1 Telegramstijlfase	13
2.3.2 Differentiatiefase	14
2.3.3 Lidwoorden	14
2.4 Meertaligheid	15
2.4.1 Simultane en successieve verwerving	16
2.4.2 Maatschappelijke context	17
2.4.3 Nederlands als tweede taal	17
2.5 Verwachtingen	19
3. Methodologie	21
3.1 Operationalisatie	21
3.2 Populatie	21
3.3 Onderzoeksmethode	23
4. Resultaten	25
4.1 Wat zijn de problemen die Poolse kinderen tegenkomen met het leren van het Nederlandse lidwoordsysteem?	25
4.1.1 Aandachtspunten	27
4.1.2 Beperking analyse	27
4.1.3 Omissie lidwoord	28
4.1.4 Substitutie door definiët lidwoord	28
4.1.5 Substitutie door indefiniët lidwoord	28
4.1.6 Substitutie door aanwijzend voornaamwoord	29
4.1.7 Mogelijke verklaring	29

4.2 In hoeverre verschillen de verwervings- en leerprocessen van eentalig Nederlandse kinderen en tweetalig Poolse kinderen van elkaar? _____	32
4.2.1 Woordenschattest _____	32
4.2.2 CHILDES _____	34
4.2.3 Meertalige aspecten _____	43
4.2.4 Leercontext _____	44
5. Conclusie _____	45
6. Discussie _____	48
7. Literatuur _____	49
Bijlage 1 _____	51
Bijlage 2 _____	61

1. Inleiding

Door de vele media en politieke aandacht voor Oost-Europese migranten werd mijn interesse gewekt voor deze ‘nieuwe allochtonen’. In de media wordt het negatieve beeld geschetst alsof Nederland volstroomt met Poolse immigranten waar veel Nederlanders last van hebben. Na het ‘Jaarrapport Integratie 2012’ van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) erop te hebben nageslagen, bleek het volgende:

“Sinds de toetreding tot de EU is Polen het belangrijkste herkomstland van immigranten en sinds 2007 komen er jaarlijks meer Poolse immigranten naar Nederland dan uit Turkije, Marokko, Suriname en de voormalige Nederlandse Antillen.”

(Centraal Bureau voor de Statistiek, 2012, pp. 45-46)

In 2004 is Polen toegetreden tot de Europese Unie en sindsdien is vrij verkeer van personen mogelijk (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2012). Vanaf 2007 is ook vrij verkeer van werknemers toegestaan. Hierdoor is het verschil in inkomende migratie van Polen van vóór en ná 2007 groot. Tabel 1 geeft het aantal Poolse, Bulgaarse en Roemeense GBA geregistreerde werknemers in Nederland van voor 2007 en vanaf 2007 tot 2010 weer.

	Polen	Bulgarije	Roemenië
Immigratie voor 2007	12.900	1.300	2.900
Immigratie vanaf 2007	21.000	1.000	1.400

Tabel 1: Poolse, Bulgaarse en Roemeense werknemers, onderzoekspopulatie september 2010
(Centraal Bureau voor de Statistiek, 2012)

Polen vormen inderdaad een sterk groeiende groep immigranten in Nederland. Talig levert dit natuurlijk veel interessante situaties op. Naarmate ik mij verder verdiepte in het Pools, met vakken als ‘meertaligheid’ en ‘inleiding taalontwikkeling’ in mijn achterhoofd, kwam ik tot de volgende kwestie: het Pools kent geen lidwoorden. Na verder te brainstormen met dit punt in mijn achterhoofd heb ik mijn scriptieonderwerp ontwikkeld. Poolse immigrantenkinderen en hun kennis van Nederlandse lidwoorden. Ik heb met behulp van deze elementen de

volgende onderzoeksvraag kunnen formuleren:

“Hoe gaan Poolse kinderen van basisschoolleeftijd in Nederland om met het leren en gebruiken van Nederlandse lidwoorden?”

Bij deze vraag heb ik twee deelonderwerpen kunnen formuleren. De eerste gaat over het gebruik van lidwoorden en de *problemen* die Poolse kinderen tegenkomen tijdens het leren en het gebruiken van Nederlandse lidwoorden. Als tweede trek ik de vergelijking met Nederlandse eentalige kinderen. Waarin en waarom *verschillen* deze verwervings- en leerprocessen van elkaar? De deelonderwerpen worden afzonderlijk behandeld in de resultaten van dit onderzoek.

Voorafgaand hieraan gaat het theoretisch kader. Dit is opgedeeld in vier subonderwerpen die van belang zijn ter onderbouwing van deze scriptie. Eerst wordt de opbouw van het Nederlandse lidwoordsysteem behandeld. Daarna is er een hoofdstuk gewijd aan het Pools en de grammaticale kenmerken van deze taal. Dit hoofdstuk heeft als doel om een solide basis te plaatsen aan het grammaticale element van dit onderzoek. Hierna volgt een subonderwerp over taalverwerving van Nederlandse kinderen die Nederlands als moedertaal hebben. Deze onderbouwing is van belang zodat de verschillen in het verwerving- of leerproces van het Nederlands en het Pools goed tegen elkaar afgezet kunnen worden. Tot slot bestaat er een subonderwerp in het theoretisch kader over meertaligheid in het algemeen en specifiek Nederlands als tweede taal. Om een gedegen antwoord te geven op alle deelvragen en de onderzoeksvraag, zijn al deze subonderwerpen van belang.

Nederlands-Pools tweetalige kinderen vormen op basisscholen een nieuw maatschappelijk fenomeen. Ik denk dat ik met mijn scriptie een vernieuwend, recent en relevant onderwerp aansnijdt. Hiermee denk ik bij te dragen aan een groeiend vraagstuk in de Nederlandse samenleving over de zoektocht naar de beste manier om met taalspecifieke problemen van kinderen van verschillende talige achtergronden te kunnen omgaan.

2. Theoretisch kader

2.1 Lidwoordsysteem Nederlands

Het Nederlands kent een twee generasysteem (Haeseryn, Romijn, Geerts, de Rooij, & van den Toorn, 1997). Dit betekent dat er twee geslachten bestaan in het Nederlands. Het onderscheid bij lidwoorden bestaat tussen ‘het-woorden’ en ‘de-woorden’. ‘Het-woorden’ zijn daarbij onzijdig en ‘de-woorden’ mannelijk en vrouwelijk. In het Nederlands is het grootste deel van de nomina, 75%, uitsluitend te combineren met ‘de’. Slechts een klein deel kan gecombineerd worden met ‘het’; maar 25% (Haeseryn, Romijn, Geerts, de Rooij, & van den Toorn, 1997). Belangrijk is om het verschil tussen natuurlijk geslacht en grammaticaal geslacht in acht te nemen. Wat betreft de keuze van het lidwoord bestaat er geen verband tussen grammaticaal en natuurlijk geslacht (Haeseryn, Romijn, Geerts, de Rooij, & van den Toorn, 1997). Een treffend voorbeeld daarvan is ‘het meisje’. In natuurlijk geslacht vrouwelijk, maar in grammaticaal geslacht onzijdig.

De derde keuzemogelijkheid geeft het lidwoord ‘een’. Doordat dit lidwoord bij alle telbare nomina toepasbaar is, geeft het geen extra grammaticaal onderscheid aan. Het geeft wel een betekenisverschil tussen bepaald en onbepaald, waarbij ‘een’ het onbepaalde lidwoord is en ‘het’ en ‘de’ bepaalde lidwoorden zijn.

Het meeste gebruik van lidwoorden vindt plaats in combinatie met een substantief en eventueel een adjectief. Naast dit gebruik bestaan er in het Nederlands vele, subtiële, specificaties voor het gebruik van lidwoorden. 1 geeft een voorbeeld van possessief gebruik van het lidwoord en 2 geeft het gebruik van de overtreffende trap weer. Dit onderzoek focust zich op de meest voorkomende vorm van de combinatie tussen lidwoord en substantief. Soms in combinatie met een adjectief.

- 1) met de handen in de zak
- 2) (dat is) het/de mooist(e)

(Haeseryn, Romijn, Geerts, de Rooij, & van den Toorn, 1997, p. 190)

2.1.1 Bepaaldheid

Het verschil tussen aan de ene kant ‘de’ en ‘het’ en aan de andere kant ‘een’ geeft een verschil in bepaaldheid aan. Van alle nomina kan het grootste deel met ‘de’ gecombineerd worden en een klein deel met ‘het’. Tegelijkertijd kunnen alle telbare nomina met ‘een’ gecombineerd worden, omdat ‘een’ een onbepaalde betekenis heeft. Voorbeeld 3, 4 en 5 geven het betekenisverschil tussen bepaald en onbepaald weer. De gradatie gaat van totale bepaaldheid in 3, er wordt verondersteld dat de luisteraar weet om welk paard het gaat en in welke wei het zich bevindt, tot totale onbepaaldheid in 5. In 5 wordt verwacht dat de luisteraar begrijpt dat de zin om een willekeurig paard gaat, die in een willekeurige wei staat.

- 3) Het paard staat in de wei.
- 4) Een paard staat in de wei.
- 5) Een paard staat in een wei.

Met gebruik van klemtoon kan nog eens extra nadruk op een bepaald lidwoord worden gelegd. Als in 3 extra nadruk op ‘het’ gelegd zou worden, geeft dit een extra betekenis (Haeseryn, Romijn, Geerts, de Rooij, & van den Toorn, 1997). In dat geval zou het hier bijvoorbeeld om een weggelopen paard kunnen gaan, waar men al erg lang naar op zoek was. Door nadruk op ‘het’ lijkt de bepaaldheid van ‘het paard’ nog iets meer bepaald te worden in zijn betekenis. Dit onderzoek laat het klemtoongebruik echter buiten beschouwing, omdat het gaat over de basisverwerving van lidwoorden en niet over complexe betekenisvormen van lidwoordgebruik.

De keuze voor het juiste lidwoord hangt naast de bepaaldheid of onbepaaldheid af van de telbaarheid van het substantief. Als alle aspecten, zoals enkelvoud en meervoud, in overweging worden genomen, kan het volgende schema, tabel 2, van het lidwoordgebruik in het Nederlands worden opgesteld. Opvallend zijn de twee lege (\emptyset) categorieën. De categorie van telbare, indefiniete meervoudswoorden en die van ontelbare, indefiniete woorden. De voorbeelden 6 en 7 geven respectievelijk voorbeelden van beide categorieën.

- 6) Olifanten zijn grijs.
- 7) De mannen drinken koffie.

‘Olifanten’ en ‘koffie’ eisen hier geen lidwoord. Dit zijn generieke lezingen van deze categorie. De daar tegenoverstaande specifieke categorieën zijn als in 8 en 9.

- 8) De olifanten zijn grijs.

9) De mannen drinken de koffie.

De lezing en daarmee de betekenis van 8 en 9 wordt meteen anders door het lidwoordgebruik. In 8 lijkt het te gaan om specifieke olifanten op een foto bijvoorbeeld. In 9 zou het om koffie van hele zeldzame koffiebonen kunnen gaan. De lidwoorden maken de lezing specifiek.

In het Nederlands bestaan, voor keuze van het juiste lidwoord, het onderscheid in telbaarheid, definitie, getal, geslacht en het specifiek/generiek onderscheid. Tabel 2 geeft deze keuzemogelijkheden overzichtelijk weer.

telbaar					ontelbaar			
definitief			indefinitief			definitief		indefinitief
enkelvoud		meervoud	enkelvoud		meervoud	enkelvoud		enkelvoud
mnl	vrl	onz	mnl	vrl	onz	mnl	vrl	onz
de	het	de	een	Ø	de	het	Ø	

Tabel 2: Het Nederlandse lidwoordsysteem (van Wijngaarden, 2005, p. 7)

Belangrijk om tot slot over het Nederlandse lidwoordsysteem te melden is de werking van diminutieven en meervoudsvormen. Diminutieven in het enkelvoud krijgen in het Nederlands altijd het lidwoord ‘het’ (Unsworth, 2007), zoals in 9. Bij meervoudsvormen geeft Nederlands altijd ‘de’, zoals in 10. Deze regel gaat altijd op ongeacht het lidwoord in de gewone vorm van het nomen.

- 9) de tafel - het tafeltje
 10) het kussen - de kussens

2.1.2 Nederlandse lidwoorden voor tweedetaalleiders

Over het algemeen bestaan er geen voorspellende regels voor het geslacht van een nomen (Andeweg, 2007). Bij het leren van een nieuw woord zal ieder persoon dus het juiste etiket aan het concept moeten toevoegen, het moet echt *geleerd* worden.

Er zijn veel verschillende onderzoeken gedaan naar de verwerving van lidwoorden bij tweetalige kinderen (Andeweg, 2007) (Unsworth, 2007) (Hulk & Cornips, 2006). Alle onderzoeken geven verschillende oorzaken of redenen voor het verloop van het verwervingsproces van lidwoorden door tweetaligen. Zo constateren Hulk & Cornips (2006)

dat tweede taal verwervende kinderen definitieve lidwoorden hetzelfde verwerven als eentalige kinderen. Er bestaat volgens hen wel een verschil in de verwerving van ‘het’ tussen eentalige en tweetalige kinderen. De tweetalige kinderen overgeneraliseren net zoals eentalige kinderen ‘de’, maar ze lijken in dit stadium te blijven hangen. Dit heeft als gevolg dat het moedertaalniveau nooit bereikt wordt. Hulk & Cornips (2006) geven als verklaring het kwalitatieve verschil in input tussen twee- en eentaligen.

Ook Unsworth (2007) spreekt in haar onderzoek over overgeneralisatie van ‘de’. Zij zegt niet met zekerheid te kunnen zeggen of de proefpersonen in dat onderzoek ook blijven hangen in dat stadium. Ook uit het onderzoek van Andeweg (2007) blijkt dat tweetalige proefpersonen moeite hebben met ‘het’ en er zich mogelijk verkeerde concepten vormen bij tweetaligen waardoor overgeneralisatie van ‘de’ mogelijk is. Er bestaat dus geen eenduidig inzicht in de manier waarop tweetalige kinderen het Nederlandse lidwoordstelsel verwerven. Al zijn deze onderzoeken het er wel over eens dat er ook bij tweetaligen een overgeneralisatie van ‘de’ plaatsvindt.

2.2 Pools

Een korte beschrijving van het Pools is van belang voor dit onderzoek. Zo kan beter begrepen worden hoe Poolse kinderen Nederlands leren. In deze paragraaf wordt allereerst een aantal algemeenheden over het Pools behandeld. Daarnaast wordt de representatie van lidwoorden in het Pools besproken.

2.2.1 Algemeen

Een aantal vermeldingen over het Poolse alfabet is van belang voor het begrip van deze paragraaf. Verder wordt er in dit onderzoek geen aandacht besteed aan het fonologische aspect van het Pools ten opzichte van het Nederlands. Echter, deze fonologische toevoegingen zijn van belang voor het algemene beeld van het Pools en het begrip van de Poolse voorbeeldzinnen. Het Pools maakt gebruik van het Latijnse alfabet, net als het Nederlands. Deze Slavische taal kent echter wel een aantal uitbreidingen met fonologische toevoegingen (Schoonekamp, 2008) (Sadowska, 2012). Tabel 3 licht deze toevoegingen of verschillen toe met Engelse en waar duidelijker Nederlandse voorbeelden.

Letter	Engels voorbeeld
Ą ą	(nasalized vowel) as in the French word <i>bon</i>
C c	As in <i>bats</i> or as in <i>notes</i>
Ć ć	Soft/palatalized, as in <i>cheer</i>
Ę ę	(nasalized vowel) as in the French word <i>fin</i> : when [ɛ] is the final letter of a word it tends to be pronounced like /e/
H h	as in <i>Bach</i> (Dutch)
Ł ł	Pronounced like the English letter /w/
Ń ń	As in <i>union</i>
Ó ó	As in <i>moeder</i> (Dutch)
Ś ś	Palatalized, as in <i>sheet</i>
U u	As in <i>moeder</i> (Dutch)
W w	As in <i>van</i>
Y y	As in <i>whim</i>
Ź ź	Palatalized, as in <i>Indonesia</i>
Ż ż	Unpalatalized, as in <i>measure</i>

Tabel 3: verschillen Pools alfabet, naar: (Sadowska, 2012, p. 2)

Naast deze toevoegingen en verschillen in fonologie zijn consonantclusters opvallend in het Pools. Ze komen relatief veel voor en kunnen tot aan zes consonanten in één cluster bevatten. Voorbeeld 11 geeft de consonantcluster ‘chrzcz’ weer; deze bevat zes consonanten.

11) *chrzczony* gedoopt

Het Pools is een taal met een hoge mate van inflectie. Veel woorden kennen suffixen om betekenis aan het woord toe te voegen. Het Pools kent dan ook zeven naamvallen (nominatief, accusatief, genitief, datief, locatief, instrumentalis, vocatief) voor het enkelvoud en het meervoud; wat een totaal van veertien naamvallen geeft (Sadowska, 2012). Naamvallen worden in het Pools toegepast op alle nomina. Het belang van deze naamvallen keert terug in de woordvolgorde. Waar woordvolgorde in het Nederlands belangrijk is om de functies van woorden te bepalen, is dat in het Pools minder belangrijk. Het Pools haalt meer betekenis uit

de uitgang van de naamval (Sadowska, 2012). Bij de natuurlijke woordvolgorde in het Pools komt het subject voor het object. In de gevallen waarbij dit andersom is, ligt er extra nadruk op de zin. Voorbeeld 12 en 13 lichten dit toe. In 13 komt het object voor het subject en zo krijgt de zin nadruk. Terwijl in 12 het subject voor het object komt en zo de standaardvolgorde zich vormt.

12) Anna <NOM> lubi Ewę <ACC>.

‘Anne likes Ewa.’

13) Annę <ACC> lubi Ewa <NOM>, a nie Basia.

‘Ewa, and not Basia, likes Anna.’

(Sadowska, 2012, p. 42)

2.2.2 De afwezigheid van lidwoorden in het Pools

Nomina in het Pools kennen geen lidwoorden die de definietheid van dat nomen uitdrukken (Schoonekamp, 2008) op de manier waarop dat in het Nederlands wel bestaat. Voorbeeld 14 geeft dit aan.

14) Zjadłem jabłko.

‘I ate an/the apple.’

(Sadowska, 2012, p. 209)

Onbepaalde of bepaalde lidwoorden drukken een bepaalde betekenis uit. Er moet iets anders in de Poolse taal zijn waardoor de mate van bepaaldheid tot uiting komt. Sadowska (2012) geeft een andere mogelijkheid om de onbepaaldheid van een nomen aan te kunnen geven. Er kan een vorm van ‘jakiś’ toegevoegd worden voorafgaand aan het nomen. De betekenis van ‘jakiś’ kan vertaald worden met ‘sommige’ of ‘een zekere’. 15 en 16 geven hier voorbeelden van.

15) Chcę kupić jakiś present dla babci.

‘I want to buy a gift for grandmother.’

16) Jakaś dziewczyna dzwoniła do ciebie godzinę temu.

‘A girl called you an hour ago.’

(Sadowska, 2012, p. 209)

Een manier om bepaaldheid toe te voegen aan een nomen is een vorm van het definiete artikel ‘ten’ (ten, ta, to, te, ci) in combinatie met een vorm van ‘który’. De betekenis die deze combinatie kan geven is iets als, ‘de/het ... wie/die/dat’. Voorbeeld 17 geeft verduidelijking.

17) Gdzie jest *ta* książka, *która* ci dałam wczoraj?
'Where is *the* book *that* I gave you yesterday?'

(Sadowska, 2012, p. 293)

Belangrijk om aan te stippen is dat deze manier om bepaaldheid aan nomina toe te voegen, alleen in deze combinatie voor kan komen. Alleenstaand komt 'ten', of een vorm ervan, als definitief artikel niet voor. Wel komt 'ten' voor in combinatie met andere woorden, bijvoorbeeld met voornaamwoorden of in vergelijkende situaties (Sadowska, 2012).

2.3 Taalverwerving Nederlands

Om de taalontwikkeling van Poolse kinderen in Nederland te kunnen vergelijken met de taalontwikkeling van Nederlandse kinderen, is het belangrijk het één en ander aan te stippen over deze ontwikkeling.

Bij de taalontwikkeling van een kind kan er onderscheid gemaakt worden in een aantal stadia (van Kampen & Wijnen, 2000). Als eerste de éénwoordfase, daarna de telegramstijlfase en tot slot de differentiatiefase. Deze fases kunnen vanuit allerlei verschillende facetten van taalwetenschap bekeken worden. Dit onderzoek gaat over de grammaticale ontwikkeling dat een kind doormaakt, dus dit hoofdstuk zal zich daarop focussen en de andere invalshoeken achterwege laten.

2.3.1 Telegramstijlfase

Een kind bevindt zich in de telegramstijlfase tussen 1;6 – 2;6 jaar oud. In deze fase praten kinderen in korte zinnestelsels, die enkel bestaan uit inhoudswoorden. Inhoudswoorden zijn woorden die naar een ding of een begrip verwijzen (van Kampen & Wijnen, 2000). Kinderen leren in deze fase vooral begripsrelaties uit te drukken tussen deze inhoudswoorden. Voorbeeld 18 geeft een uiting van Niek die zich in de telegramstijlfase bevindt. Zijn tweewoordzinnen drukken de relatie uit tussen een tractor en rijden.

18) Niek: 'tractor rijden'

(van Kampen & Wijnen, 2000, p. 234)

De meeste zinnen bestaan in deze fase uit twee à drie woorden. Het lijkt misschien alsof er grammaticaal nog niet veel aan te zien is. Er kan echter wel iets belangrijks over de woordvolgorde geconcludeerd worden. De basisvolgorde van het Nederlands is SOV (subject

– object – verb). Interessant is dat kinderen in de telegramstijlfase deze volgorde al in acht lijken te nemen. Er hoeven enkel grammaticale elementen toegevoegd te worden om er volwaardige zinnen van te maken. Er bestaan verschillende theorieën over de grammaticale kennis van kinderen. Een belangrijk begrip, waar dit onderzoek op steunt, is onderspecificatie (van Kampen & Wijnen, 2000). Dit begrip gaat uit van onderspecificatie van de grammatica van kinderen. De kindergrammatica moet nog verder gespecificeerd worden. Deze theorie concludeert dan ook dat in zinnen van kinderen in de telegramstijlfase een soort open plekken worden gelaten voor de grammaticale elementen. Later, als de grammatica van het kind meer gespecificeerd is, zullen deze worden ingevuld. Hierbij overgeneraliseren ze bepaalde aspecten, waardoor ze fouten maken in de Nederlandse taal. Als de specificaties verder worden ingevuld valt die overgeneralisatie weg en wordt hun taalgebruik goed.

2.3.2 Differentiatiefase

De differentiatiefase volgt op de telegramstijlfase en begint rond de leeftijd van 2;6. Er kan gezegd worden dat deze fase ongeveer tot het 5^e levensjaar duurt (van Kampen & Wijnen, 2000). De grens tussen de telegramstijlfase en de differentiatiefase wordt getrokken door het plotselinge gebruik van grammaticale morfemen en functiewoorden (van Kampen & Wijnen, 2000). Behalve het snelle verschijnen van grammaticale elementen gaat ook de woordenschat in deze periode van taalontwikkeling snel vooruit. Daarom heeft Pinker de bekende zin '*all hell breaks loose*' (Pinker, 1994) aan deze periode toegekend.

Een aantal belangrijke grammaticale elementen wordt in deze periode verworven. Constructies met finiete werkwoorden en anaforen, vraagconstructies en passiefconstructies (van Kampen & Wijnen, 2000) verschijnen. Voor dit onderzoek is het niet van belang om verder op deze elementen in te gaan. Het is slechts belangrijk op te merken dat de meeste grammaticale constructies op zo'n jonge leeftijd al verworven worden in de moedertaal van een kind.

2.3.3 Lidwoorden

Voor dit onderzoek is de verwerving van lidwoorden voor moedertaalsprekers van het Nederlands van belang. Deze paragraaf zal daar specifiek op ingaan.

Als kinderen Nederlandse lidwoorden verwerven, moeten ze twee dingen leren. Ten eerste moeten ze gaan begrijpen dat bij elk naamwoord een lidwoord hoort en dat er een keuze tussen definiet (het, de) en indefiniet (een) gemaakt moet worden. Ten tweede moeten ze in het geval van een definiet lidwoord de keuze kunnen maken tussen ‘het’ en ‘de’ (van Kampen & Wijnen, 2000).

De eerste lidwoorden verschijnen tussen 1;6 en 2;0 (van Kampen & Wijnen, 2000, p. 272). Volgens onderspecificatie wordt het lidwoord ‘een’ als eerste gebruikt, aangezien deze het minst gespecificeerd is. Daarop volgt het hoogfrequente ‘de’ (zie 2.1) en tot slot wordt ook ‘het’ gebruikt. In het begin gebruiken kinderen vaak het minder specifieke ‘de’ op plekken waar eigenlijk ‘het’ gebruikt had moeten worden (van Kampen & Wijnen, 2000). Uiteindelijk verdwijnt deze overgeneralisatie en wordt het laagfrequente ‘het’ ook op de juiste manier gebruikt. Belangrijk om aan te stippen, is dat de overgeneralisatie van ‘de’ eenzijdig is (Unsworth, 2007). Nederlandse kinderen passen alleen de overgeneralisatie van ‘de’ toe waar het lidwoord eigenlijk ‘het’ had moeten zijn. Er bestaat geen overgeneralisatie van ‘het’ waar het lidwoord ‘de’ had moeten zijn.

Uit onderzoek van Schaeffer (Schaeffer, 1997) blijkt dat in 53% van de gevallen het lidwoord voor het naamwoord in de objectpositie (exclusief meervoudsvormen) rond het tweede levensjaar weggelaten wordt. Het kind gebruikt op dat moment lidwoorden bij de naamwoorden in subjectposities wel. Een jaar later is volgens Schaeffer dat percentage slechts 22%.

Kinderen verwerven eerst het minst specifieke indefiniete lidwoord ‘een’. Daarna wordt het onderscheid definiet / indefiniet verworven. Hieruit volgt het gebruik van ‘een’ op de juiste manier en het overmatige gebruik van het hoogfrequente ‘de’. Daarna wordt ook het onderscheid ‘de’ en ‘het’ verworven en gebruiken kinderen dit al snel op de juiste manier. Het enige wat nog enigszins achterblijft, is het juiste lidwoord bij een naamwoord in objectpositie. Dit is het laatste wat gespecificeerd wordt.

2.4 Meertaligheid

In de literatuur zijn verschillende definities van twee- of meertaligheid bekend. Het is lastig een sluitende definitie te formuleren, omdat ieder geval anders is (Appel & Vermeer, 2000).

Bovendien hangt de mate van meertaligheid samen met de omstandigheden waarin een taal wordt verworven, de situaties waarin welke taal gesproken wordt en de attitudes naar beide talen toe. Ook zijn voldoende motivatie en genoeg interactie in beide talen van belang (van Gelder & Visser, 2005). Daarnaast bestaan er verschillende mate- en vormen van tweetaligheid. In dit deel van het theoretisch kader wordt er aandacht besteed aan al deze factoren, om een zo eenduidig mogelijk beeld te schetsen van de relevante aspecten van meertaligheid voor dit onderzoek.

2.4.1 Simultane en successieve verwerving

Een eerste belangrijk onderscheid in de manier waarop een tweede taal verworven wordt, is het verschil tussen simultane en successieve verwerving. Simultane verwerving vindt plaats wanneer twee (of meer) talen vanaf de geboorte van het kind worden aangeboden. Successieve taalverwerving wil zeggen dat een tweede taal pas wordt aangeboden aan het kind wanneer de eerste taal al deels verworven is. Als het kind ongeveer drie jaar is, wordt de tweede taal pas voor het eerst aangeboden (Appel & Vermeer, 2000) (Myers-Scotton, 2006). Dit is geen perfecte definitie. Het aanbieden ‘vanaf het derde levensjaar’ zal nooit precies kloppen. Daarnaast bevinden niet alle kinderen van drie zich exact op hetzelfde taalniveau. Om het nog een keer aan te stippen: bij taalverwerving is ieder geval anders en zo kan geen enkele definitie sluitend zijn. Toch wordt deze definitie in de literatuur veel gehanteerd, daarom zal dit onderzoek het ook gebruiken ter ondersteuning.

Het onderscheid tussen successieve en simultane verwerving lijkt misschien arbitrair, maar is heel belangrijk. Volgens Werker & Byers-Heinlein (2008) scheiden simultaan tweetalige kinderen al voor hun eerste levensjaar de cognitieve representaties van taal. Dit zou betekenen dat ze gelijktijdig twee losse en dus onafhankelijke taalsystemen opbouwen. Dit vormt een contrast met successief tweetalige kinderen, die slechts één representatie zouden hebben waarin twee talen worden ingemeten. Dit verschil in representatie blijkt effect te hebben op de mate van tweetaligheid op latere leeftijd. De simultaan tweetaligen doen het in experimenten aangaande tweetaligheid vaak beter dan de successief tweetaligen (Werker & Byers-Heinlein, 2008).

Om dit nader toe te lichten is het begrip ‘tussentaal’ van belang. Hiermee wordt het gebruik van de tweede taal van een successief tweetalig kind bedoeld, die op dat moment nog in

ontwikkeling is (Appel & Vermeer, 2000). Het kind moet immers naast zijn eerst geleerde grammaticale systeem van zijn moedertaal een tweede systeem gaan inpassen. Voor bekende woorden in zijn moedertaal zal het kind dus nieuwe etiketten voor zijn tweede taal moeten toevoegen. Tot dan toe had het woord ‘*bucket*’ altijd het Engelstalige concept van een emmer in het hoofd van het kind. Stel dit kind leert na zijn derde levensjaar Nederlands als tweede taal, dan zal het een nieuw etiket moeten toevoegen aan ‘*bucket*’, namelijk: emmer. Langzaamaan wordt de tweede taal steeds vollediger en beter gescheiden.

2.4.2 Maatschappelijke context

De context waarin een tweede taal verworven wordt, is voor het onderzoek naar tweedetaalverwerving erg belangrijk. Werker & Byers-Heinlein (2008) noemen in hun literatuurstudie een aantal maatschappelijke factoren die van belang is bij onderzoek naar tweetaligen. Als eerste wordt de ‘*context of exposure*’ genoemd. Hier wordt mee bedoeld dat sommige kinderen verschillende tweetalige volwassenen als context hebben terwijl andere kinderen een aantal eentalige volwassenen als input ontvangen. Bovendien kent een kind vaak een dominante taal (Myers-Scotton, 2006). Dit is meestal de taal waar het kind het meest aan wordt blootgesteld. Ook dit kan van invloed zijn op tweetalig onderzoek. Verder noemt deze studie de sociale status van de talen. De minderheidstaal kan onderdrukt worden door de maatschappelijke kijk op die taal. Hierdoor is de perceptie van de minderheidstaal voor het kind niet hetzelfde als de perceptie van de meerderheidstaal. Naast de attitude naar de minderheidstaal kan ook de sociaal-economische status van tweetaligen verschillen met de status van eentaligen. Hier zijn voor- en nadelen aan verbonden die tweetalig onderzoek kunnen beïnvloeden. Al deze factoren, of *challenges* zoals Werker & Byers-Heinlein (2008) ze noemen, zijn van belang om mee te nemen bij het doen van onderzoek naar tweetaligen.

2.4.3 Nederlands als tweede taal

Een gevaar van Poolse immigrantenkinderen in Nederland is dat het Nederlands in het onderwijs aan ze wordt opgedrongen. Hierdoor geeft de moedertaal (Pools) onvoldoende input en wordt de tweede, meerderheidstaal, op een soms negatieve manier aan kinderen opgedrongen. Aangezien Pools in Nederland een vaak laaggewaardeerde taal is, geeft dit nog eens extra negatieve invloed in de taalattitudes van kinderen. Dit kan leiden tot dubbel semilingualisme (Appel & Vermeer, 2000). Beide talen worden wel gesproken, maar allebei op een laag niveau.

Deze paragraaf bespreekt verder de belangrijke aspecten voor kinderen die Nederlands als tweede taal leren. Het fonologische systeem van kinderen die Nederlands als tweede taal leren wordt relatief snel ontwikkeld (Myers-Scotton, 2006). Uit een grootschalig fonologisch onderzoek bij kinderen van Marokkaanse en Turkse afkomst (TAK, Verhoeven & Vermeer, 1986 in Appel & Vermeer, 2000) blijkt dat rond het negende jaar deze tweetalige kinderen hun achterstand op het klanksysteem van het Nederlands kwijt zijn.

Als tweede lijkt het morfologische systeem van kinderen die Nederlands als tweede taal leren zich hetzelfde te ontwikkelen als dat van eentalige kinderen (Appel & Vermeer, 2000). Afhankelijk van hun talige achtergrond kunnen tweetalige kinderen moeite hebben met bepaalde vormen van inflectie of derivatie. Vaak passen ze in het begin de regels toe uit hun moedertaal, waardoor aspecten waarop de twee talen specifiek verschillen een probleem kunnen vormen.

Het derde taalkundige aspect dat hier besproken wordt is zinsbouw. Volgens Appel & Vermeer (2000) maken tweetalige kinderen veel vroeger dan eentalige kinderen complexe zinsconstructies. Fouten in woordvolgorde blijven dan nog wel voorkomen, maar kinderen die Nederlands als tweede taal leren, maken ook hier geen fouten die je niet zou kunnen verwachten.

Als vierde is de woordenschatontwikkeling van belang. Als kinderen successief een tweede taal leren, slaan ze logischerwijs het brabbelen over (Appel & Vermeer, 2000). Ze koppelen dus meteen klankconstructies aan concepten. Het probleem hiermee is alleen dat niet alle concepten in de twee talen van betekenis compleet overlappen. Bovendien hebben woorden vaak meerdere betekenissen en die betekennissen veranderen ook nog eens in de loop der tijd (Myers-Scotton, 2006). Daarom is de achterstand in woordenschat vaak iets wat niet, zoals de fonologische achterstand, afneemt in de loop der tijd, maar zelfs toeneemt. Bovendien is de achterstand niet alleen kwalitatief maar ook kwantitatief (Appel & Vermeer, 2000). Doordat de tweedetaalleerders voor nieuwe, laagfrequente woorden van hoger niveau afhankelijk zijn van school, wordt het nog lastiger om bij te blijven bij de eentalige Nederlandse kinderen.

2.5 Verwachtingen

Voortvloeiend uit het theoretisch kader van dit onderzoek kunnen er enkele verwachtingen en daarbij hypothesen worden opgesteld. Deze verwachtingen zijn opgesplitst in twee deelonderwerpen. Problemen en verschillen zijn hierbij de passende thema's.

Het eerste thema aan de hand waarvan verwachtingen geformuleerd worden, is het thema problemen. De daarbij horende deelvraag is: 'wat zijn de problemen die Poolse kinderen tegenkomen met het leren van Nederlandse lidwoorden?'. Een eerste verwachting van dit onderzoek is dat de Poolse kinderen problemen hebben met de regel 'bij een naamwoord hoort een lidwoord'. In het Pools is dit niet het geval. Zoals in het theoretisch kader is genoemd, is er mogelijk sprake van grammaticale interferentie van het Pools met het Nederlands. Daarnaast kunnen er ook problemen met bepaaldheid verwacht worden. Doordat, zoals in het theoretische kader is uitgelegd, in het Pools op een andere manier bepaaldheid wordt aangegeven dan in het Nederlands, kan er verwacht worden dat de Poolse kinderen daar moeite mee hebben. Uit deze verwachtingen kunnen de volgende hypothesen of mogelijke scenario's geformuleerd worden.

- Hypothese 1: De Poolse proefpersonen maken *geen gebruik* van lidwoorden in het Nederlands.
- Hypothese 2: De Poolse proefpersonen gebruiken de *verkeerde* lidwoorden in het Nederlands.
- Hypothese 3: De Poolse proefpersonen gebruiken Nederlandse lidwoorden op een *juiste* manier.

Doorwerkend vanuit deze drie hypothesen kunnen er weer verwachtingen aangaande de verschillen met Nederlandse kinderen geformuleerd worden. Daarbij leidend is de tweede deelvraag van dit onderzoek: 'in hoeverre verschillen de verwervings- en leerprocessen van eentalig Nederlandse kinderen en tweetalig Poolse kinderen van elkaar?' Door te kijken naar het theoretisch kader van dit onderzoek kan er worden verwacht dat de Poolse kinderen, net als Nederlandse kinderen, door middel van onderspecificatie lidwoorden leren. Een andere verwachting, volgend uit het theoretisch kader, is dubbel semilingualisme. Het zou kunnen dat de proefpersonen op een bepaald moment in de verwerving van de tweede taal fossiliseren, waardoor beide talen nooit volledig verworven zullen worden. Daarnaast kan worden verwacht dat hun woordenschat achterloopt op dat van eentalige Nederlandse

kinderen. Uit deze verwachtingen kunnen de volgende hypothesen geformuleerd worden, aangaande verschillen tussen de Poolse proefpersonen en de Nederlandse controlegroep.

- Hypothese 4: De Poolse proefpersonen leren Nederlandse lidwoorden hetzelfde als Nederlandse kinderen.
- Hypothese 5: De Poolse proefpersonen lopen qua woordenschat achter op de Nederlandse controlegroep.

3. Methodologie

Voortvloeiend uit het theoretisch kader en de vraagstelling van dit onderzoek, wordt er in dit hoofdstuk de methodologie behandeld. Als eerste wordt er in de operationalisatie de schakel tussen de onderzoeksvraag en het experiment geschetst. Daarna zal er in paragraaf 3.2 en 3.3 de onderzoekspopulatie en het experiment verder toegelicht worden.

3.1 Operationalisatie

Zoals in de inleiding kort is toegelicht, heeft dit onderzoek als uitsplitsing van de onderzoeksvraag twee deelonderwerpen die de problemen en verschillen bespreken.

1. Wat zijn de *problemen* die Poolse kinderen tegenkomen met het leren van het Nederlandse lidwoorden?
2. In hoeverre *verschillen* de verwervings- en leerprocessen van eentalig Nederlandse kinderen en tweetalig Poolse kinderen van elkaar?

Om deze deelvragen op een goede manier om te zetten in een experiment zijn er een aantal keuzes gemaakt. Om de problemen van Poolse kinderen met het Nederlandse lidwoordensysteem in kaart te brengen, is spontane spraak nodig. Dit onderzoek maakt daarom gebruik van een verteltest. De invulling van dit experiment zal nader worden toegelicht in paragraaf 3.3. Daarnaast is nog een kleine woordenschattest uitgevoerd, om het taalniveau van de Poolse kinderen adequaat kunnen vast te stellen. De verschillen tussen het verwervings- en leerproces van de Nederlandse lidwoorden tussen eentalige Nederlandse en tweetalig Pools-Nederlandse kinderen worden geanalyseerd met gebruik van data van de naverteltest en het theoretisch kader van dit onderzoek.

Door deze twee deelvragen op deze manier te behandelen wordt er uiteindelijk antwoord gegeven op de in de inleiding gestelde onderzoeksvraag: *Hoe gaan Poolse kinderen van basisschoolleeftijd in Nederland om met het leren en gebruik van Nederlandse lidwoorden?*

3.2 Populatie

Er is gekozen voor kinderen in de leeftijd van 5 tot 9 als onderzoekspopulatie. Dit is om verschillende redenen een interessante groep om te onderzoeken. Als eerste bevinden kinderen zich continu in een leeromgeving. Het onderwijs vormt daarin een belangrijke

factor, maar eigenlijk is hun taal altijd enorm in ontwikkeling. Ten tweede vormen zij in het onderwijs een nieuwe groep immigranten, wat hen ook in die context bijzonder maakt. Tot slot vormen taallerende meertalige kinderen een interessante vergelijking met eentalige kinderen die zich in het verwervingsproces van slechts één taal bevinden.

In dit onderzoek worden acht kinderen onderzocht in de leeftijd van vijf tot negen jaar. Deze kinderen komen allemaal iedere zondag naar ‘Het Poolse Centrum’ in Den Haag (Cenkala-Ten Dam). Dit is een buurthuis waar op zondag Poolse basisschoolkinderen heen kunnen komen voor huiswerkbegeleiding. Er komt ook een jongere groep kinderen (drie tot zes jaar) met hun moeders als een speelgroep. Voor dit onderzoek zijn vier kinderen uit de oude groep en vier kinderen uit de jongere groep onderzocht. Vijf kinderen met een Poolse achtergrond zijn geanalyseerd. Daarnaast is er één kind met een Poolse achtergrond, met Engels als tweede en Nederlands als derde taal, onderzocht. Tot slot zijn er nog twee kinderen met een Russische achtergrond onderzocht. Omdat Russisch dezelfde grammatica omtrent lidwoorden kent als het Pools, zijn deze kinderen toch meegenomen in het onderzoek. In tabel 4 wordt een overzicht van de proefpersonen weergegeven. In alle gevallen komen beide ouders uit het buitenland en wonen de kinderen niet meer dan drie jaar in Nederland.

Naam	Leeftijd	Tijd in Nederland	L1	L2	L3
MIL	5 jaar	1,5 jaar	Pools	Nederlands	
VIC	6 jaar	6 maanden	Pools	Nederlands	
EVA	7 jaar	Bijna 2 jaar	Pools	Nederlands	
DAR	9 jaar	6 maanden	Pools	Nederlands	
GAB	9 jaar	Bijna 2 jaar	Pools	Nederlands	
OLI	7 jaar	3 jaar	Pools	Engels	Nederlands
ANN	6 jaar	2 jaar	Russisch	Nederlands	
VAL	9 jaar	Bijna 2 jaar	Russisch	Nederlands	

Tabel 4: kenmerken proefpersonen

3.3 Onderzoeksmethode

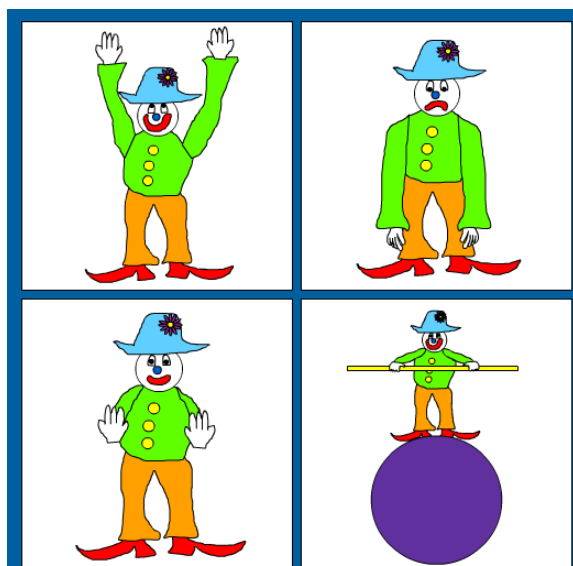
Zoals in paragraaf 3.1 uitgelegd is er voor een verteltest gekozen als experiment. In grote lijnen wordt er bij een verteltest een verhaal gekozen door een onderzoeker. De proefpersoon moet het verhaal zelf vertellen. In dit geval is gekozen voor deze onderzoeksmethode om zo semi-spontante spraak uit te lokken. De spraak is in principe spontaan, maar er kan gemakkelijk tussen proefpersonen onderling een vergelijking gemaakt worden doordat alle proefpersonen ongeveer hetzelfde verhaal vertellen. Als verhaal voor het experiment is voor het boek *'Frog, where are you?'* (Mayer, 1969) gebruikt. Dit is een boek met alleen illustraties, waar makkelijk een eigen verhaal bij verzonnen kan worden. Berman en Slobin hebben in 1994 een grootschalig psycholinguïstisch onderzoek opgezet, met dit boekje als basis. Als argumenten voor het gebruik van dit boek geven zij de volgende: het is een typisch kinderverhaal met een held, een probleem, een aantal acties die volgen uit het probleem en een *happy ending* (Berman & Slobin, 1994). Het heeft een duidelijke opbouw, met een voor kinderen vaak bekende tendens.

Alle kinderen hebben apart van de groep, maar wel in dezelfde ruimte als de andere kinderen, de *frog story* verteld. Het experiment is opgenomen met een dictafoon, die op tafel lag, maar waar geen aandacht aan besteed werd.

Naast de verteltest met het prentenboek is er gekozen om een tweede test te doen, een woordenschattoets van CITO (Citotrainer Nederland). Deze test is komt uit 'de citotrainer'; een website waar leerlingen kunnen oefenen met recente citotoetsen van alle niveaus van de basisschool. Deze toets is gedaan om de resultaten van de *frog story* in een beter perspectief te kunnen plaatsen. Het algemene beeld van het taalniveau van de proefpersonen wordt door middel van deze woordenschattest duidelijker in beeld gebracht. Bovendien voegen de resultaten uit deze test toe aan de vijfde hypothese van dit onderzoek. In deze toets krijgt de proefpersoon vier plaatjes te zien en hoort tegelijkertijd een zin zoals in afbeelding 1 en voorbeeld 19. Doordat deze test het horen van woorden en zinnen combineert met simpele visuele ondersteuning, test het alleen de woordenschat en niets anders.

19) 'Waar juicht de clown?'

'Waar gooit de clown zijn armen in de lucht?'



Afbeelding 1: 'Waar juicht de clown?'

Als de proefpersoon de eerste keer een foute keuze maakt, krijgt hij een tweede vergelijkbare zin te horen zoals de tweede vraag in 19. Als daarna weer een fout antwoord gekozen wordt, volgt de tweede zin nog een keer. De test bestaat uit drie categorieën: lichaamstaal, eten en natuur. Volgens Appel & Vermeer (2000) blijkt dat veel begrippen in deze thema's al vroeg in de verwerving van het lexicon bekend zijn. In bijlage 2 staan alle aangeboden vragen.

4. Resultaten

De resultaten van dit onderzoek zijn georganiseerd in twee paragrafen. De paragrafen kennen als titel de twee deelvragen van dit onderzoek. In de eerste paragraaf wordt er uitgelegd welke problemen de Poolse proefpersonen tegen zijn gekomen tijdens de experimenten. In de tweede paragraaf wordt de vergelijking gemaakt met Nederlandse kinderen en worden de verschillen in verwerving aangetoond.

4.1 Wat zijn de problemen die Poolse kinderen tegenkomen met het leren van het Nederlandse lidwoordsysteem?

Om deze deelvraag goed te kunnen beantwoorden, wordt gebruikt gemaakt van de data van de *frog story*. Bijlage 1 bestaat uit de transcripten van de opnames en in tabel 5 hieronder zijn de relevante resultaten verwerkt. Bovenaan de tabel van links naar rechts staan de afgekorte namen van alle proefpersonen. De meest linker verticale rij bestaat uit zelfstandig naamwoorden met het passende lidwoord. Dit zijn alle zelfstandige naamwoorden die door de proefpersonen geuit zijn, waarbij het in de context overduidelijk was dat er een definitief lidwoord had moeten staan. Onder de namen bevinden zich de codes A, B, C, D en E. A staat voor het aantal keer dat dit kind het betreffende zelfstandig naamwoord in de opname geuit heeft, waar het duidelijk was dat er een definitief lidwoord voor had moeten staan. B geeft het aantal keer aan waarin de proefpersoon het lidwoord helemaal heeft weggelaten. C staat voor de gevallen waarin de proefpersoon het juiste definitieve lidwoord heeft vervangen door het andere definitieve lidwoord. In de gevallen waar ‘het’ vereist was, werd ‘de’ geuit en andersom. D geeft het aantal keer aan wanneer het gewenste definitieve lidwoord door het indefinitieve ‘een’ is vervangen. Tot slot geeft E aan wanneer het lidwoord vervangen werd door een aanwijzend voornaamwoord.

item	VAL					EVA					GAB					DAR					ANN					MIL					totaal A
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	
de hond	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	3	0	0	9	19	12	0	1	0	10	0	7	0	2	4	2	0	0	2	45
het hondje	11	7	0	1	2	16	2	0	0	14	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	4	1	0	2	35	
het jongetje	8	1	0	1	6	7	5	0	0	1	7	3	0	0	4	0	0	0	0	0	3	0	1	0	1	10	6	1	0	3	35
de kikker	3	2	0	0	1	5	3	0	0	2	7	2	0	0	5	9	2	0	0	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	27	
de jongen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	10	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	17
de boom	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	4	0	0	0	0	4	0	1	0	0	1	0	0	0	0	13
de uil	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	2	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	1	0	0	1	8
de bijen	1	1	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	8
de pot	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
het water	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	7
het raam	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	6
het glas	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	4
de grond	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
het bos	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
de mol	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
het kindje	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
het dier	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
het bijhuis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
de beker	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
de steen	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
het bijenhuisje	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
het nest	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1
het bakje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
de fles	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
het geluid	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
het hoofdje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
het diertje	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
het bed	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
het beest	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
de vogel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
de maan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
het hoofd	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
het hol	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
de bij	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
het huis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
het hout	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
het huisje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Tabel 5: verwerkte data Frog Story, Poolse kinderen

4.1.1 Aandachtspunten

Naast de data van het *frog story* experiment, is het belangrijk om voor de analyse nog een aantal punten over de opnames op te merken. Twee proefpersonen, waarvan het transcript wel is opgenomen in de bijlage, zijn niet meegenomen in de analyse. Bij proefpersoon VIC bleek al snel dat ze erg veel moeite had met de *frog story*. Door een combinatie van gebrek aan talige kennis, verlegenheid en weinig concentratie lukte het haar dan ook niet om de *frog story* te vertellen. Ook na heel veel doorvragen, kwamen er niet veel zinnen uit haar mond. De tweede proefpersoon die niet meegenomen is in de analyse, is proefpersoon OLI. OLI begon aardig aan de *frog story*, maar als snel stapte ze steeds meer over op het Engels. Ook extra Nederlandse stimulatie werkte niet voldoende. Haar interferentie van het Engels met het Nederlands was te groot om haar opname mee te nemen in de analyse. Na een gesprek met haar moeder bleek dat zij op de Europese school zat, en dus wel een Poolse achtergrond had, maar slechts drie uur Nederlandse les per week kreeg. Te weinig om in dit experiment mee te kunnen werken.

4.1.2 Beperking analyse

Om de analyse goed toe te spitsen op de vraag die in deze paragraaf gesteld wordt, is er gekozen voor een aantal beperkingen in de data. Zoals aan het begin van deze paragraaf al genoemd is, beperkt de analyse zich tot de zelfstandig naamwoorden waarbij overduidelijk een definitief lidwoord had moeten staan. De situaties waar twijfel over bestond, zijn achterwege gelaten om de resultaten zo transparant mogelijk te houden. In voorbeeld 20 kan discussie bestaan of in dit geval ‘de kikker’ beter past. Omdat de constructie met het indefiniete ‘een’ ook acceptabel is, zijn gevallen als deze niet meegenomen in de resultaten.

20) *DAR: dan eh de jongen pakt *een kikker* en hij gooit.

Daarnaast is het zelfstandig naamwoord ‘hert’ helemaal weggelaten uit de analyse. Geen enkel proefpersoon kende dit woord en in bijna alle gevallen is dit door de onderzoeker aangevuld met een zin in de trant van ‘dat is een hert’. Doordat hier de proefpersoon duidelijke stimulus van de onderzoeker krijgt, is ervoor gekozen om dit nomen helemaal niet te gebruiken voor de resultaten.

4.1.3 Omissie lidwoord

De eerste categorie van fouten die de proefpersonen maakten tijdens het vertellen van de *frog story* is omissie van het lidwoord. Dit wil zeggen dat in gevallen waar er een definitief lidwoord voor het zelfstandig naamwoord geuit had moeten worden, er helemaal geen lidwoord geuit wordt. In tabel 5 is in kolom B per kind aangegeven bij welk zelfstandig naamwoord deze fout is gemaakt, en hoe vaak. Voorbeeld 21 en 22 illustreren deze fout.

21) *EVA: nu is hij gevallen *in water* en die kijk, die lacht hem uit.

22) *GAB: hun zoeken die kikker in *hele huis* hier en nog buiten, jongetje kijk.

In 21 heeft de proefpersoon duidelijk ‘in het water’ geprobeerd te zeggen, maar heeft ze ‘in water’ geuit. Dit is een geval waar het definitieve lidwoord voor het zelfstandig naamwoord is weggelaten. In 22 gaat het om een frase met een bijvoeglijk naamwoord. De proefpersoon bedoelde hier ‘het hele huis’, maar uitte ‘hele huis’. Ook hier is duidelijk het definitieve lidwoord ‘het’ weggelaten. Deze frases, waar er zich een bijvoeglijk naamwoord voor het lidwoord bevindt, zijn wel meegenomen in de analyse. Deze categorie is de grootste van alle verschillende soorten fouten. Maar liefst 45% van alle fouten betreffen het weglaten van het lidwoord.

4.1.4 Substitutie door definitief lidwoord

Een tweede categorie van fouten vormen de gevallen waarin het juiste definitieve lidwoord is vervangen door een ander definitief lidwoord. In tabel 5 geeft kolom C deze fout per kind aan. 23 en 24 geven hier een voorbeeld van.

23) *ANN: en hij zoek hij zoekt de kikker overal en *het hond* ook

24) *VAL: die was bij *het kapotte boom* gekome en daarin zoeke

In 23 heeft ANN ‘de’ door ‘het’ vervangen. Voorbeeld 24 geeft een zin met een constructie met een bijvoeglijk naamwoord bij een zelfstandig naamwoord, waar duidelijk ‘de’ had moeten staan, op de plek waar nu ‘het’ staat. Deze soort fouten vormt met 14% een kleinere categorie van fouten.

4.1.5 Substitutie door indefinitief lidwoord

De derde categorie van fouten bestaat uit vervanging van het gewenste lidwoord door ‘een’. Dit is de kleinste categorie met slechts 1,5% van het totale aantal fouten. Deze categorie is mede zo klein, omdat het deels van interpretatie van de onderzoeker afhangt. Zoals al eerder

vermeld, zijn de gevallen waarin twijfel bestond, niet meegenomen. Zo blijft het experiment zo transparant mogelijk. Een voorbeeld waar het wel een substitutiefout betrof, staat in 25.

25) *DAR: grote rots.. en hij is beetje bang. Ja hij komt en hij roept de kikker of *een hond*
In dit geval gaat het echt om een specifieke hond en daarom is het definiete lidwoord ‘de’ vereist. In tabel 5 geeft kolom D aan wanneer en hoe vaak deze fout is voorgekomen per proefpersoon.

4.1.6 Substitutie door aanwijzend voornaamwoord

De laatste categorie fouten vormt met 39% een grote categorie. Dit zijn de gevallen waarin een definit lidwoord vereist was, of bedoeld werd, maar waar een aanwijzend voornaamwoord werd geuit. Bijna in alle gevallen gaat het om ‘die’ en een enkele keer om ‘dat’. In tabel 5 geeft kolom E deze fout aan. Voorbeeld 26 en 27 illustreren dit.

26) *VAL: dan was *die jongetje* met *die hondje* naar het bos gekomen

27) *GAB: en eh *die jongetje* zegge *die hond* stil zijn en hij kijk en hij kijk nu hier in die .. boom.

Ook deze categorie fouten is voor interpretatie vatbaar. Doordat de *frog story* een prentenboek is met illustraties waar de proefpersonen over vertellen, is het mogelijk dat ze letterlijk op de plaatjes aanwijzen wat ze zien. Als ze dat doen, gebruiken ze de aanwijzende voornaamwoorden op de juiste manier. Echter, dit is slechts in een paar gevallen gebeurd. In het overgrote deel van de gevallen vertelden de proefpersonen op een ‘niet-aanwijzende manier’ het verhaal en dan is het gebruik van ‘die’ in plaats van het lidwoord niet gewenst. Bovendien is het in veel gevallen ook niet het juiste aanwijzende voornaamwoord. Zoals ook in 26 en 27 te zien is bij ‘die jongetje’.

4.1.7 Mogelijke verklaring

Samenvattend kan gezegd worden dat de Poolse kinderen die aan het experiment met de *frog story* hebben deelgenomen, veel fouten hebben gemaakt in het gebruik van lidwoorden. In totaal zijn de fouten op te delen in vier verschillende categorieën, waarvan volledige omissie de grootste groep vormt. Over het totaal aantal uitingen gekeken, hebben de proefpersonen in 79% van de gevallen een fout gemaakt, tegenover 21% goede uitingen. Deze 79% is opgebouwd uit de verschillende categorieën met fouten die in bovenstaande paragrafen besproken worden.

Zoals in de theorie werd genoemd: kinderen die Nederlands leren moeten een aantal aspecten van lidwoorden leren. Ze moeten begrijpen dat bij naamwoorden lidwoorden horen en dat er een keuze bestaat tussen bepaald en onbepaald. Als de keuze voor een bepaald lidwoord wordt gemaakt, moeten ze nog het onderscheid tussen ‘de’ en ‘het’ kunnen maken. Daarnaast moeten ze telbare, indefiniete meervoudsvormen en ontelbare, indefiniete vormen kunnen herkennen om te kunnen beredeneren dat daar geen lidwoord van toepassing is. Uit de data van de *frog story* blijkt dat de Poolse proefpersonen de eerste regel, bij een naamwoord hoort een lidwoord, nog niet in de vingers hebben. In 45% van de foute gevallen laten ze het lidwoord weg. De keuze tussen bepaald en onbepaald lijken ze wel te snappen. Er is tenslotte maar in 1,5% van de foute gevallen, sprake van een fout tussen bepaald en onbepaald. De derde regel, de keuze tussen ‘de’ en ‘het’, blijkt ook redelijk goed te gaan: slechts in 14% van de foute gevallen is sprake van het gebruik van het verkeerde definiete lidwoord.

Als laatste is de categorie fouten ‘vervangen door een aanwijzend voornaamwoord’ lastig te verklaren vanuit de theorie. Het lijkt meer een soort trucje te zijn van de Poolse proefpersonen om geen verdere aandacht te hoeven besteden aan de keuze voor het juiste lidwoord. Het zou kunnen dat eentalige kinderen dit ook doen; hier kunnen in dit onderzoek geen eenduidige uitspraken over gedaan worden.

Als de verwerving van lidwoorden van Nederlandse kinderen wordt vergeleken met de uitingen van de Poolse proefpersonen in de *frog story*, is het moeilijk om overeenkomsten te vinden. Zoals in het theoretisch kader is genoemd, generaliseren Nederlandse kinderen eerst het hoogfrequente ‘de’. Als laatste volgt het juiste gebruik van ‘het’. Er zijn slechts 8 fouten waarin ‘het’ door ‘de’ wordt vervangen. Tegenover 15 gevallen waarin ‘de’ door ‘het’ wordt vervangen. Eigenlijk bestaat er zelfs een hele kleine overgeneralisatie van ‘het’, wat vanuit de theorie niet verwacht zou worden. Daar moet wel bij opgemerkt worden dat de proefpersonen in totaal 22 ‘het-woorden’ en 15 ‘de-woorden’ geuit hebben. Dus de proefpersonen hebben in dit geval ook meer ‘kans’ gehad om fouten te maken met ‘het-woorden’.

Interessant is de creatieve constructie die door twee proefpersonen onafhankelijk van elkaar werd gemaakt. Ze hebben beiden een nieuwe constructie voor ‘bijenkorf’ verzonnen: het ‘bijhuis’ of ‘bijenhuisje’ genoemd. In 28 en 29 zijn twee voorbeelden weergegeven.

28) *GAB: en was gevallen, *de bijhuis* en die hond zoeke een boom.

29) *VAL: ja. Dan was *die bijenhuisje* gevallen en bijen waren heel boos.

Het creatief, nieuw gevormde woord 'bijhuis' wordt door GAB meteen geassocieerd als 'de-woord'. Wat dat betreft gedraagt zij zich wel volgens de theorie waarbij Nederlandse kinderen 'de' overgeneraliseren.

4.2 In hoeverre verschillen de verwervings- en leerprocessen van eentalig Nederlandse kinderen en tweetalig Poolse kinderen van elkaar?

Naast het analyseren van de data van de Poolse proefpersonen is het belangrijk een vergelijking te maken met Nederlandse kinderen. Er is bij de Poolse proefpersonen een woordenschattest afgenomen om een eenvoudige nulmeting van de Nederlandse woordenschat te maken. Ook deze data zijn vergeleken met die van eentalig Nederlandse kinderen.

Naast het analyseren van de data van de *frog story* van de Poolse kinderen is er gekozen voor een Nederlandse controlegroep. Hiervoor zijn data uit de CHILDES (Aarssen, 1996) (Bos, 1997) database gebruikt. Doordat ook hier de *frog story* als stimulus is gebruikt, kan er een goede vergelijking getrokken worden tussen de Poolse en de Nederlandse groep.

4.2.1 Woordenschattest

Zoals uitgelegd in de methode, moeten de kinderen een keuze maken uit vier plaatjes. Ze kunnen dus per vraag maximaal drie keer een fout antwoord geven. In tabel 6 zijn de scores per kind opgenomen. ‘Geen punten’ betekent in één keer een goed antwoord, ‘één punt’ wil zeggen dat het kind één keer een fout maakt, ‘twee punten’ geeft twee foute antwoorden aan en ‘drie punten’ geeft drie foute antwoorden aan. In principe konden de proefpersonen het zo vaak proberen als ze wilden, maar in de praktijk bleek dat drie fouten antwoorden bij een zin de maximale score was. Als een proefpersoon helemaal geen fouten zou maken, zou hij een score van 0 hebben. Als een proefpersoon alles fout zou doen, zou zijn score 90 zijn.

Het is belangrijk om te vermelden dat drie proefpersonen waarvan de data wel zijn meegenomen in de analyse van de *frog story*, hier niet bij zijn. Helaas konden zij niet aanwezig zijn bij het afnemen van de woordenschattest. Echter, de twee proefpersonen wiens spraak om verschillende redenen niet meegenomen zijn met de *frog story*, zitten hier wel bij. Dat zijn dan ook meteen de twee hoogst scorende kandidaten. Er moet met enige nuance naar de resultaten van deze proefpersonen gekeken worden. Het taalgebruik van de drie proefpersonen die niet aanwezig konden zijn bij de woordenschattest, suggereert dat zij meer op hetzelfde niveau als VAL, ANN en MIL zitten. Het algemene beeld dat de proefpersonen in deze woordenschattest laten zien, is veelbelovend. De maximale score is tenslotte 90. Bij deze proefpersonen is de hoogste score 23 en dat is de score van de proefpersoon die bij de

frog story niets zei. Het verschil tussen het lidwoordgebruik in de *frog story* en de woordenschat kan als aanmerkelijk gezien worden. Er moet wel worden opgemerkt dat deze test door CITO voor 7-jarigen is ontwikkeld. De extreem lage score van de 9-jarige VAL zou daarom verwacht kunnen worden. Maar omdat al deze proefpersonen maximaal twee jaar in Nederland zijn, kan worden gesteld dat de scores van de woordenschattest hoog zijn.

VAL			ANN			MIL			VIC			OLI		
A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	2	1
0	0	0	3	1	0	3	0	0	3	2	0	1	1	1
0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	2	0	2	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0
0	0	0	0	0	1	1	1	2	1	2	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
1	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	1	0	2	0
0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3	0	0	3	1
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	2	0	1	2	0
2	0	2	6	2	2	7	4	5	7	11	5	3	12	4
4			10			16			23			19		

Tabel 6: resultaten woordenschattest

Zoals in het theoretisch kader genoemd, gaat een Nederlands lerend, eentalig kind een aantal fases door. De differentiatiefase is daarvan de laatste en duurt ongeveer totdat ze 5 jaar oud zijn. De proefpersonen lijken zich ergens in deze fase voor de verwerving van hun tweede taal te bevinden. Voorbeeld 30 illustreert dat ze wel vervoegingen voor werkwoorden gebruiken.

30) *ANN: hij springt uit het raam en het jongetje kijkt naar het hond en dan wordt ie boos
De frases ‘hij springt’, ‘het jongetje kijkt’ en ‘dan wordt hij boos’ zijn op de juiste manier in het Nederlands vervoegd. Vaak lijken ze met de voltooide tijd meer moeite te hebben. Zoals in voorbeeld 28.

31) *EVA: en nu is hij stopt en hij is gevalle op grond en die hondje ook.

In ‘is hij stopt’ klopt de vervoeging niet, maar in ‘hij is gevalle’ maakt EVA wel weer een goede vervoeging van het werkwoord in de voltooide tijd. Over het algemeen gaat het aangeven van *agreement* tussen subject en werkwoord wel goed.

Vraagzinnen met vraagwoorden is ook een element dat naar voren komt als het kind in de differentiatiefase zit. In spontane, niet opgenomen, spraak hebben de proefpersonen dit zeker geuit. In de *frog story* is dit echter niet terug te vinden, op voorbeeld 32 na. Dit kan verklaard worden doordat het bij het vertellen van de *frog story* niet nodig was om vragen te stellen.

32) *DAR: en dan de de weet ik niet, wat is dit?

Met functiewoorden als preposities lijken de proefpersonen nog veel moeite te hebben. Voorbeeld 33 illustreert dit. De constructie: ‘valt bij de raam’, waar de proefpersoon eigenlijk ‘valt uit het raam’ bedoelt, wordt niet het juiste functiewoord geuit.

33) *DAR: dan hond valt bij de raam en jonge is beetje verdrietig

4.2.2 CHILDES

Om een vergelijking te kunnen maken met Nederlandse kinderen en hun verwerving van de Nederlandse lidwoorden is in dit onderzoek gebruik gemaakt van data uit de CHILDES database. Uit deze database zijn de *frog stories* van acht monolingüistische, Nederlandse kinderen gebruikt, qua leeftijd vergelijkbaar met de Poolse proefpersonen. Eén kind van vijf, één van zes, één van zeven, één van acht en twee van negen: identiek aan de leeftijd van de Poolse proefpersonen. In tabel 7 zijn deze data overzichtelijk, op dezelfde manier als bij de Poolse proefpersonen, weergegeven.

item	5					6					7					8					9					9					totaal A
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	
de hond	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	7	0	0	0	0	7	0	0	0	0	2	0	0	0	0	32
het jongetje	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	8	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0	2	0	0	0	0	19
de kikker	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	2	0	0	0	0	15
de jongen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	6	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	13
de pot	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	11
het water	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	11
het hondje	0	0	0	0	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	10	
de boom	2	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	9	
de bijen	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
het raam	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	7
het kindje	4	0	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
de uil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
het glas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
de grond	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
het bos	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
de fles	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
het hert	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
het potje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3
de bijenkorf	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
de muis	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
de vaas	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
de korf	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
de steen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
het bed	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
de laars	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
de neus	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
de kikkerpot	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
de stenen	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
de bomen	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
het gat	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
de eekhoorn	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
de boomstam	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
de rots	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
het baasje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
het truitje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
de horens	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
de bijtjes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
de bosjes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
het rendier	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
de ouders	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Tabel 7: verwerkte data CHILDES

Uit de analyse van de data van de Nederlandse kinderen komen een aantal interessante punten naar boven. Allereerst is belangrijk te zeggen dat, net als bij de Poolse proefpersonen, de kwestie van het vervangen van het lidwoord door een aanwijzend voornaamwoord naar voren kwam. Bij de Nederlandse proefpersonen zijn deze gevallen helemaal buiten beschouwing gelaten, in tegenstelling tot de *frog stories* van Poolse kinderen. Hier is voor gekozen, omdat deze *frog stories* zijn afgenomen door andere onderzoekers en er niet bekend is of de kinderen echt hebben gewezen op de plaatjes. Bovendien zit er bij de Nederlandse kinderen meer variatie in de aanwijzende voornaamwoorden en kwam er zelden een fout als ‘die jongetje’ voor. Terwijl dit een veelvoorkomende fout van de Poolse proefpersonen was.

Een eerste interessante uitkomst uit de analyse van de CHILDES data is dat de acht Nederlandse kinderen in totaal maar 9% fouten maakten tegenover 91% goede uitingen. In vergelijking met de Poolse kinderen is dit een opzienbarend verschil. Als tweede zijn de fouten die wel gemaakt zijn in 81% van de gevallen het gebruik van het verkeerde definitieve lidwoord naast 19% van de gevallen waar het lidwoord weggelaten wordt. De laatste categorie van fouten, substitutie door ‘een’, komt helemaal niet voor.

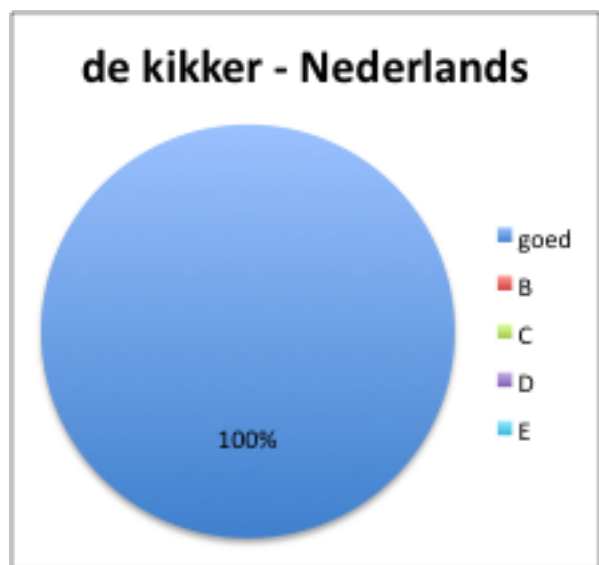
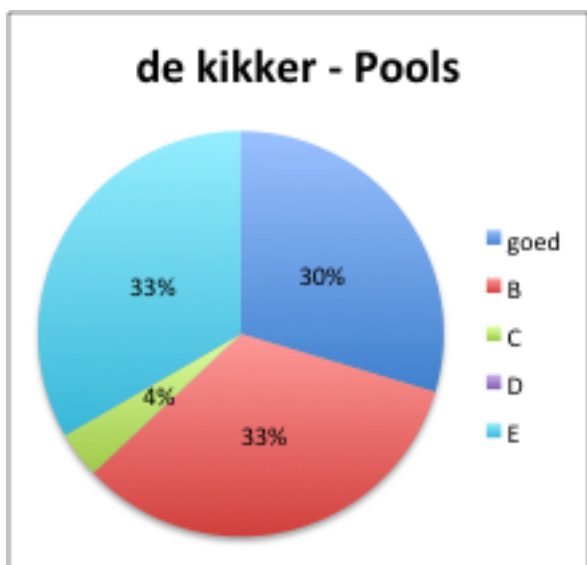
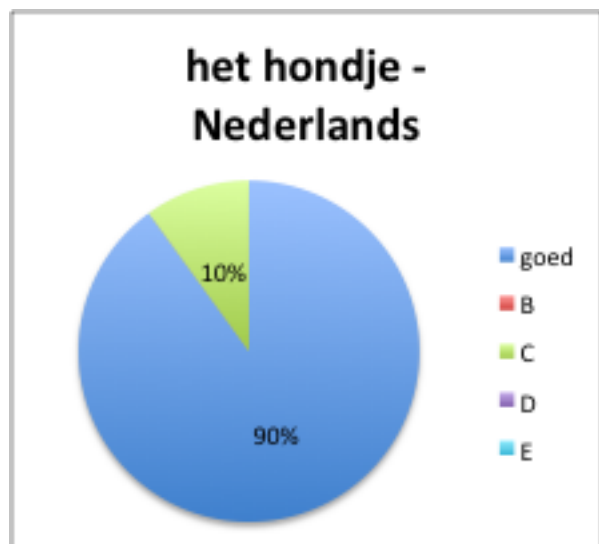
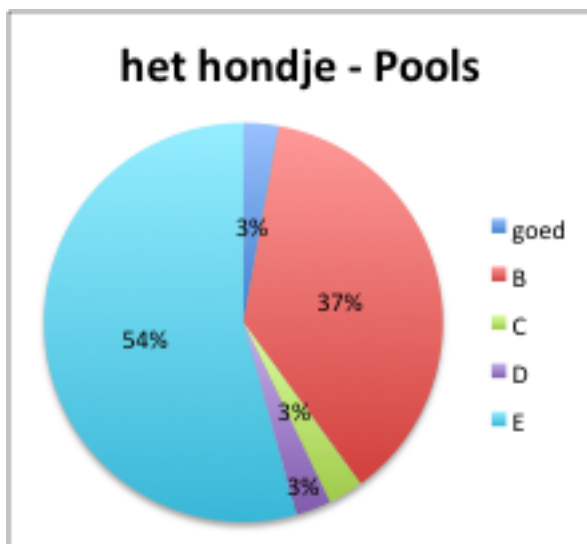
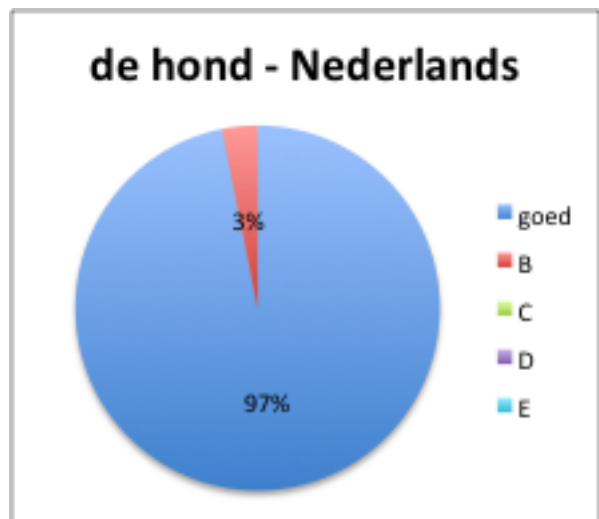
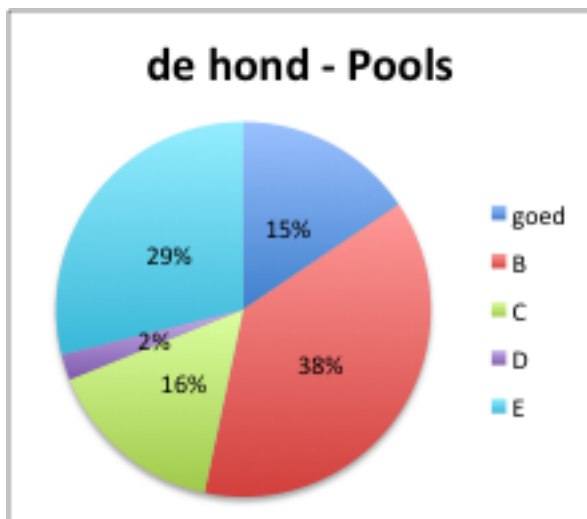
Als de grootste categorie fouten bekeken wordt, is er iets opvallends zichtbaar. Op één na alle fouten in deze categorie zijn fouten waar het lidwoord ‘het’ had moeten zijn, maar ‘de’ is geuit. Als er naar de theorie over verwerving van lidwoorden voor eentalige Nederlandse kinderen gekeken wordt, is dit ook wat er verwacht zou worden. Kinderen maken eerst een overgeneralisatie van ‘de’, waarna ze ook ‘het’ op de juiste manier toepassen.

Om de vergelijking compleet te maken en de data iets inzichtelijker en vooral overzichtelijker

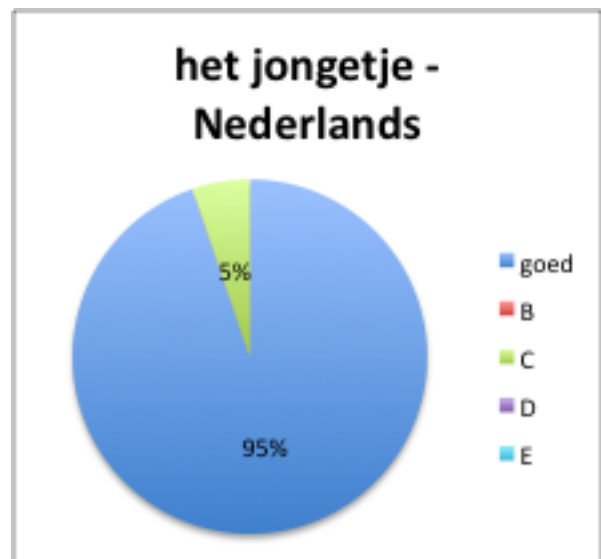
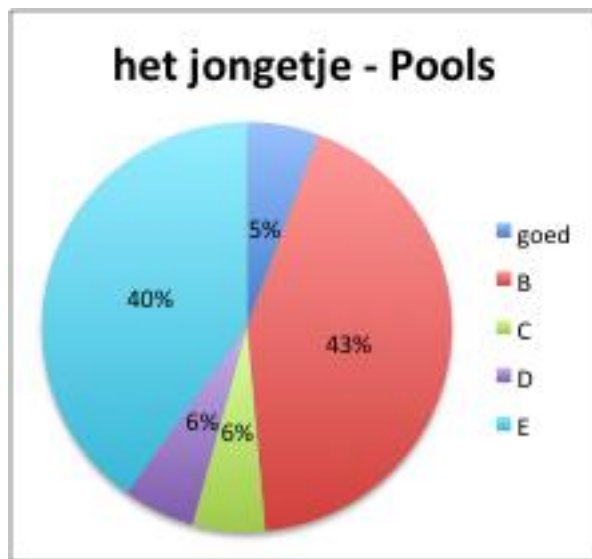
te maken, zijn in de volgende acht grafieken de meest gebruikte zelfstandige naamwoorden

weergegeven. Aan de hand van deze grafieken wordt het verschil tussen de Nederlandse en

Poolse kinderen nog eens extra duidelijk. Behalve dat de Poolse proefpersonen veel meer



fouten hebben gemaakt dan de Nederlandse, hebben ze vooral heel vaak het lidwoord weggelaten: iets wat de Nederlandse proefpersonen zelden tot nooit hebben gedaan.



4.2.3 Meertalige aspecten

Met de woordenschattest en de opnames van de *frog story* kan een genuanceerd beeld geschetst worden van het taalniveau van de tweetalige Pools-Nederlandse kinderen. Alle proefpersonen in dit onderzoek zijn successief tweetalig. Ze zouden volgens sommige theorieën dus één representatief taalsysteem hebben waarin twee talen vertegenwoordigd moeten worden. Dit lijkt aan te sluiten op de uitslagen van de *frog story* van de Poolse kinderen. Hun fouten zijn anders dan die van de eentalige Nederlandse kinderen. Dit zou verklaard kunnen worden doordat ze slechts één taalsysteem hebben waarin ze verschillende concepten proberen in te passen. Alleen: het Poolse systeem kent geen lidwoorden, waardoor ze eigenlijk niet weten hoe ze dit moeten aanpakken in het Nederlands.

In de theorie is het begrip ‘tussentaal’ aangehaald. Dit doelt op het nog niet volledig ontwikkelde taalsysteem waar zich twee talen in bevinden, en die als het ware ‘nog niet af’ zijn. De Poolse proefpersonen lijken zich in het stadium van zo’n tussentaal te bevinden. Soms passen ze de grammaticale regels van hun moedertaal toe op het Nederlands. Zoals met lidwoorden, die ze liever weglaten dan gebruiken. Er moet naast het begrip van de inhoudswoorden, waar ze wel gevorderd in zijn, ook de grammaticale koppeling met het lidwoord gemaakt worden.

Van de Poolse proefpersonen kan ook interferentie op het niveau van woorden en zinnen met het Pools verwacht worden. Interessant om te vermelden is, dat dit totaal niet het geval is. De kinderen lijken de domeinen heel goed te kunnen scheiden. Als ze tegen een Pool praten, spreken ze Pools en als ze tegen een Nederlander praten, spreken ze Nederlands. In informele gesprekken met de kinderen tijdens de lunch is er één voorval geweest waarin een kind zich vergiste. Zij probeerde te vertellen hoe oud ze was, maar sprak in het Pools tegen mij. Toen ik haar niet-begrijpend aankeek, zei ze meteen: ‘oh oeps, zeven bedoel ik.’.

Een laatste opmerking moet gemaakt worden over het creatief woordgebruik van de Poolse kinderen. Zelf woorden of samenstellingen maken, is iets wat veel eentalig Nederlandse kinderen doen in het proces van taalverwerving. Twee Poolse kinderen maakten, onafhankelijk van elkaar, een eigen woord voor ‘bijkorf’, zoals genoemd in de vorige paragraaf. De één noemde het ‘bijenhuisje’ en de ander ‘bijhuis’. Het is interessant om te zien

dat zij deze creativiteit in woordcreatie ook hebben in hun tweede taal, net als Nederlandse kinderen in hun eerste taal.

4.2.4 Leercontext

Belangrijk om rekening mee te houden tijdens dit onderzoek, zijn de leer- en maatschappelijke contexten. Met leercontext worden de domeinen bedoeld waarin de Poolse kinderen Nederlands spreken. Met de maatschappelijke context worden, net als in de theoretische onderbouwing wordt genoemd, de verschillende maatschappelijke factoren bedoeld die van belang zijn in het leven van een tweetalig kind.

Alle kinderen, op één drietalig meisje na, hebben twee Poolse of Russische ouders. Hun *context of exposure* is dus met name Pools / Russisch. Vaak spreken de ouders gebrekkig Nederlands en als het niet anders hoeft, spreken ze Pools of Russisch. De sociale status van het Nederlands of het Pools lijkt in dit onderzoek geen grote invloed te hebben. Het Pools heeft wellicht in Nederland een lagere status dan het Nederlands, maar dat leek geen invloed te hebben op de proefpersonen in dit onderzoek. Al blijft het wel belangrijk om bij het trekken van conclusies in het achterhoofd te houden dat het Pools in Nederland een sociaal lagere status heeft.

De proefpersonen van dit onderzoek spreken eigenlijk alleen Nederlands wanneer het nodig is. Dat wil zeggen: met hun ouders spreken ze Pools, met Poolse leeftijdsgenoten spreken ze Pools, alleen op school of met andere Nederlandse personen spreken ze Nederlands. De contexten waarin ze Nederlands leren, is dus alleen school. Dat kan een negatieve attitude van de kinderen ten opzichte van het Nederlands uitlokken. Ze zien Nederlands als iets vervelends, iets wat ze op school moeten leren. Tijdens dit onderzoek zijn verschillende attitudes naar het Nederlands waargenomen. Van enthousiaste proefpersonen die heel graag de Nederlandse testjes wilden doen tot verveelde proefpersonen die duidelijk al veel meer Nederlandse testjes hebben gedaan en het zien als een schoolse activiteit.

5. Conclusie

In dit onderzoek is geprobeerd een antwoord te vinden op de volgende, in de inleiding gestelde, onderzoeksvraag:

“Hoe gaan Poolse kinderen van basisschoolleeftijd in Nederland om met het leren en gebruiken van Nederlandse lidwoorden?”

Deze hoofdvraag is opgedeeld in twee deelonderwerpen: de *problemen* die Poolse kinderen met Nederlandse lidwoorden hebben en de *verschillen* tussen Poolse en Nederlandse kinderen wat betreft lidwoordgebruik. Door middel van een literatuuronderzoek, de *frog story*, een woordenschattest en data van eentalige kinderen uit CHILDES is er onderzoek gedaan naar deze deelonderwerpen. Er kan een aantal conclusies verbonden worden aan dit onderzoek waarbij het belangrijk is om te realiseren dat het hier om een kleine populatie en een beperkt onderzoek gaat. Er moet daarom genuanceerd worden omgegaan met de resultaten die uit dit onderzoek verkregen zijn.

Aan de hand van het theoretisch kader is een aantal hypothesen opgesteld. Alle hypothesen komen hier aan bod. De eerste drie hypothesen zijn aangaande de *problemen* die Poolse kinderen met de Nederlandse lidwoorden zouden kunnen hebben. Maken zij *geen gebruik* van lidwoorden in het Nederlands, maken zij gebruik van de *verkeerde* lidwoorden in het Nederlands of gebruiken zij lidwoorden op een manier *gelijk* aan eentalige Nederlandse kinderen? De eerste interessante conclusie gekoppeld aan deze hypothesen gaat over het aantal fouten. De Poolse proefpersonen in dit onderzoek maakten in 79% van de gevallen waar een definitief lidwoord vereist werd, een fout. Als dat afgezet wordt tegenover 9% fouten van Nederlandse kinderen van dezelfde leeftijd, is het verschil opzienbarend. De hypothese dat de Poolse proefpersonen lidwoorden op dezelfde manier als de Nederlandse controlegroep gebruiken, is hiermee verworpen.

Ten tweede is het interessant om aan te stippen wat de soorten fouten zijn die de proefpersonen, Nederlands en Pools, gemaakt hebben. Uit dit onderzoek is gebleken dat Nederlandse kinderen, volgens verwachting vanuit het literatuuronderzoek, het lidwoord ‘de’ overgeneraliseren. Van alle fouten die de Nederlandse proefpersonen hebben gemaakt, ging het in 81% van de gevallen om verkeerd definitief lidwoordgebruik. Geheel volgens verwachting vanuit de theorie dus. Daar tegenover staan de fouten die de Poolse

proefpersonen hebben gemaakt. De grootste groep met fouten is bij hen, met 45%, het weglaten van het lidwoord. Ook in de rest van de fouten is er slecht in 14% van de gevallen sprake van vervanging door het verkeerde definitieve lidwoord. Als die gevallen beter worden bekeken, blijkt zelfs dat er een lichte overgeneralisatie van ‘het’ bestaat bij de Poolse proefpersonen. Al moet dat laatste wel met enige nuance bekeken worden, aangezien het verschil tussen ‘de-het’ en ‘het-de’ verwisselingen maar erg klein is. Kijkend naar deze informatie kan vooral de tweede hypothese, aangaande het verkeerde gebruik van lidwoorden, bevestigd worden.

De laatste twee hypothesen van dit onderzoek gaan over de mogelijke verschillen tussen Nederlandse en Poolse kinderen. De vierde hypothese stelt dat Poolse en Nederlandse kinderen op dezelfde manier lidwoorden leren. Uit dit onderzoek lijkt dat, door de verschillen in fouten van de proefpersonen en de controlegroep, niet zo te zijn. Een mogelijke verklaring zou kunnen liggen in de overgeneralisatie. Mogelijk overgeneraliseren de Poolse proefpersonen de categorie ‘leeg’ voor de lidwoordspositie net zoals de Nederlandse kinderen de categorie ‘een’ in eerste instantie overgeneraliseren. Deze conclusie blijft in dit onderzoek echter speculatief en zou een goede aanbeveling kunnen zijn voor verder onderzoek.

De laatste hypothese is opgesteld aangaande het verschil in woordenschat van de Poolse en Nederlandse kinderen. Interessant is dat uit de woordenschattest is gebleken dat de Poolse proefpersonen helemaal niet achter lijken te lopen op de Nederlandse controlegroep qua woordenschat. Deze laatste hypothese kan daarmee verworpen worden.

Het literatuuronderzoek, de uitkomsten van de *frog story*, de verschillen met de Nederlandse data van CHILDES, de resultaten van de woordenschattest en de informele gesprekken met de proefpersonen maken samen de uitkomsten opzienbarend. Er lijkt voor de Poolse kinderen echt een extra probleem te zitten in het leren van de Nederlandse lidwoorden. De manier waarop Nederlandse definitieve lidwoorden zich hechten aan een naamwoord kan voor de Poolse proefpersonen wellicht verwarring opleveren. Met twee lege categorieën waarin het weglaten van het lidwoord noodzakelijk is en geen informatie in de Nederlandse taal waarom een bepaald lidwoord aan een naamwoord wordt gehecht, kan de input voor de Poolse proefpersonen verwarrend zijn.

Terugpakkend op het maatschappelijke fenomeen van de groeiende groep Poolse migranten in Nederland, kan er gezegd worden dat dit een reëel probleem is. Extra nadruk op lidwoorden in het onderwijs kan voor de Poolse kinderen worden aanbevolen. Vooral omdat de groep Poolse immigranten steeds groter wordt, is het mogelijk dat zij dit probleem zelf in stand houden. Het is belangrijk om dit te doorbreken en te proberen om te voorkomen dat het Nederlands van deze kinderen nooit *near native* kan worden, door het continu blijven weglaten van lidwoorden.

6. Discussie

In deze paragraaf worden de reikwijdte van de observaties, de voordelen en beperkingen van de onderzoeksmethode en nieuw opgeroepen onderzoeksonderwerpen besproken. Allereerst is het belangrijk om iets te zeggen over de gedane observaties. De *frog story* is bij dit onderzoek een adequaat middel gebleken om het lidwoordgebruik van de proefpersonen te observeren. Wel is als een punt van kritiek te noemen dat er wellicht teveel stimuli zijn gegeven vanuit de onderzoeker. Het is belangrijk bij experimenten als de *frog story* om de resultaten zo transparant mogelijk te houden en daarom zo min mogelijk stimuli aan te proefpersonen te geven. Een voordeel van de *frog story* is dat het ook bij kinderen van een jonge leeftijd uitgevoerd kan worden. Als tweede experiment is een korte woordenschattest afgenomen. Een groot voordeel hieraan is, dat dit op de computer afgenomen kan worden. Bovendien zaten er veel plaatjes in die kinderen aanspreken. De analyse hiervan is alleen wat speculatief; de woordenschattest had iets uitgebreider kunnen zijn.

In dit onderzoek is de maatschappelijke context van de taallerende kinderen alleen oppervlakkig meegenomen. Als toevoeging aan dit onderzoek zou een sociolinguïstisch deel over attitudes en maatschappelijke context van belang kunnen zijn. Daarnaast is het interessant om verder onderzoek te doen naar waarom deze moeite met lidwoorden zich bij Poolse kinderen voordoet en hoe het opgelost zou kunnen worden. Goed zou zijn om te kijken naar toepassingen en mogelijkheden in het onderwijs.

7. Literatuur

Aarssen, J. (1996). Relating events in two languages: Acquisition of cohesive devices by Turkish-Dutch bilingual children at school age. *Studies in Multilingualism*, 2.

Andeweg, M. (2007). *De perceptie van de Nederlandse lidwoorden door tweetaligen*. Masterscriptie, Universiteit Utrecht, Utrecht.

Appel, R., & Vermeer, A. (2000). Tweede-taalverwerving en simultane taalverwerving. In S. Gillis, & A. Schaerlaekens, *Kindertaalverwerving, Een handboek voor het Nederlands* (pp. 347-393). Groningen: Martinus Nijhoff.

Berman, R., & Slobin, D. (1994). *Relating Events in Narrative, A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Bos, P. (1997). Development of bilingualism: A study of school-age Moroccan children in the Netherlands. *Studies in Multilingualism*, 8.

Cenkala-Ten Dam, C. (n.d.). *Het Poolse Centrum*. Bekeken 21-03-2013 op: www.poolsecentrum.nl

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2012). *Jaarrapport Integratie 2012*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.

CITO. (n.d.). *Citotrainer Nederland*. Bekeken 23-03-2013 op leestrainer: <http://www.leestrainer.nl/toets2/Oefenpakket%20Taal/index.htm>

Haeseryn, W., Romijn, K., Geerts, G., de Rooij, J., & van den Toorn, M. (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst; Band 1*. Groningen: Martinus Nijhoff.

Hulk, A., & Cornips, L. (2006). The acquisition of definite determiners in child L2 Dutch: Problems with neuter gender nouns. In S. Unsworth, T. Parodi, A. Sorace, & M. Young-Scholten, *Paths of Development in L1 and L2 acquisition* (pp. 107-134). Amsterdam: John Benjamins.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.

Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices, An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.

Pinker, S. (1994). Baby born talking Describes Heaven. In *The Language Instinct* (pp. 262-296). London, England: Penguin Books.

Sadowska, I. (2012). *Polish, A Comprehensive Grammar*. Oxon: Routledge.

Schaeffer. (1997). *Direct Object Scrambling in Dutch and Italian Child Language*.

Schoonekamp, H. (2008). Bekeken 27-02-2013 op www.poolsetaal.org

Unsworth, S. (2007). Age and input in early child bilingualism: The acquisition of grammatical gender in Dutch. In A. Belikova, L. Meroni, & M. Umeda, *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America* (pp. 448-458). Somerville: Cascadia Press.

van Gelder, F., & Visser, S. (2005). *Van misverstand tot meertaligheid, Een onderzoek in het kleuteronderwijs in de stad Groningen*. Rijksuniversiteit Groningen, Wetenschapswinkel, Groningen.

van Kampen, J., & Wijnen, F. (2000). Grammaticale ontwikkeling. In S. Gillis, & A. Schaerlaekens, *Kindertaalverwerving, Een handboek voor het Nederlands* (pp. 225-285). Groningen: Martinus Nijhoff.

van Wijngaarden, A. (2005). *Het jongetje zag dat kikkertje uit de glas was*. Bachelorscriptie, Universiteit Utrecht, Utrecht.

Werker, J., & Byers-Heinlein, K. (2008). Bilingualism in infancy: first steps in perception and comprehension. *Trends in Cognitive Science*, 144-151.

Bijlage 1

@Begin

@Participants: LOE onderzoeker, VAL kind

@Birth of VAL: 2004

@Date: 17-03-2013

@Location: in het Poolse Centrum

@Stim: Frog Story

- *LOE: Hier zit een jongetje, een hondje en een kikker. Wat gebeurt er nog meer?
*VAL: eehm, gaan aan het slape en kikker was eruit gekome
*LOE: ja
*VAL: uit de pot
*LOE: en dan?
*VAL: dan waren ehm, en dan was een jongetje met een hondje wakker geworden en gezien dat kikker is weg
*LOE: ja, hartstikke goed.
*VAL: en dan was een jongetje verkleden en hondje was kijken in het pot. En jongetje was eh die zoeken en uit t raam kijke en hondje was ook
*LOE: ja, volgens mij gaat ie vallen ook
*VAL: ehm, hondje was gevalle met n pot en jongetje was beetje boos
*LOE: wat was ie?
*VAL: mmbeetje bang
*LOE: een beetje bang, omdat hij valt natuurlijk
*VAL: die glas was kapot, maar met hondje was niks gebeurd en jongetje was een beetje boos
*LOE: ja, heel goed
*VAL: dan was die jongetje met die hondje naar het bos gekomen
*LOE: hmhm
*VAL: en hun waren in het ehh ro in het hol zoeken en hondje was steeds eh springe en die wilde die zit honing?
*LOE: ja, en dan wat gebeurt hier?
*VAL: ehm, dan was eh mol gekome en die was hem zo ...
&com: VAL maakt een beweging alsof ze in haar neus is gebeten
*LOE: gebeten?
*VAL: ja
hondje was eh die wasss
*LOE: nog steeds hetzelfde aan het doen?
*VAL: ja. Dan was die bijenhuisje gevallen en bijen waren heel boos. En jongetje was eh in het boom zoeken.
Dan was hij gezien een uil. En die bijen waren achter die hondje rennen.
Vliegen.
*LOE: ja.
*VAL: en ehm dus jongetje war anders gekomen. Naast het steen. En die was met een andre uil. En dan was hij op het steen aan het klimmen.
*LOE: wat gebeurt er nou?
*VAL: daar heeft hij een eh rei gevonden? Ree.
*LOE: ja

*VAL: en die was rennen achter het hondje. Nee die was rennen en hondje was die achter.
 *LOE: hij lag op z'n hoofd he?
 *VAL: ja. Dan was hij gestopt en hun waren in het eh water gevallen. En dan waren ze gevallen en nat geworden.
 *LOE: ja. En dan?
 *VAL: die was bij het kapotte boom gekome en daarin zoeke
 *LOE: hebben ze iets gevonden?
 *VAL: die was kikker gevonden met hemmm vrouwtje?
 *LOE: ja. En?
 *VAL: en kikkertjes, klein.
 *LOE: en toen?
 *VAL: en dan waren hun hun kikker gepakt. Welke van hun en naar huis gekome
 *LOE: ja. En volgens mij is het nou al afgelopen.
 @End

@Begin

@Participants: LOE onderzoeker, EVA kind
 @Birth of VAL: 2006
 @Date: 17-03-2013
 @Location: in het Poolse Centrum
 @Stim: Frog Story

*LOE: Ik heb een boekje over een jongetje, een hondje en een kikker. Nou wil ik eigenlijk dat jij het verhaaltje gaat vertellen. Dan moet je gewoon zeggen wat je ziet op de plaatjes.
 *EVA: mm, hier zie ik dat die jongetjes is aan het slape en die hondje is ook aan t slape maar bij andre kant en die kikker wil weg renne
 *LOE: en dan?
 *EVA: en dan eh die hondje op hem opgestaan en nu heb hij gezien dat die kikker weg is.
 *LOE: ja
 *EVA: en nu is die hondje en die jongetje eh hij zoeke in ze kamer. En nu is hij aan roepen, hij probeert het ook maar hij kan niet door die fles.
 *LOE: ja
 *EVA: en nu hij is gevalle en hij kijkt eh hij is bang
 *LOE: ja
 *EVA: en nu is hij boos en hij niet. Hij is, ehm, hem aan het likke, omdat hij blij is. En nu is hij aan het fluiten en die hondje aan het....
 *LOE: wat doet ie?
 *EVA: aan t zitten en kijken op die ?plant?
 *LOE: hmhm
 *EVA: en nu, nu, nu, nu nu zijn ze heelmaal weg.
 %comm: EVA lacht
 *LOE: en de volgende bladzijde.
 *EVA: nu is hij kijke door 'n ?hatje? en hij is, hij is aan het gluid doen, nu is hij weer op die klein bijen??
 *LOE: ja, bijen. Wat gebeurt er dan?

*EVA: nu is die jongetje op dat die klein diertje eruit is en die hondje is steeds aan het kijke.

*LOE: ja, en wat gebeurt er dan?

*EVA: nu is die hondje ook kijke en vasthouwe en jongetje...

*LOE: wat gebeurt er hier?

*EVA: laat het vallen die jongetje is aan t klimme, daar, hij wil daarin kijke.

*LOE: ja.

*EVA: en nu val die jongetje door die eh uil? En die hondje is wegrennen van bijen want die zijn boos op hij heb het ge- laten vallen.

*LOE: ja

*EVA: en nu hij is steeds aan t zoeken en hij doet dit. Om de die uil niks van hem doet

%comm: EVA doet arm over haar hoofd, net als op het plaatje

*LOE: ja

*EVA: en hij is nu aan t roepen kikker. En die hondje is aan het.. springe. En die jongetje was de eerste binne en nu kan die niet eruit.

*LOE: en wat is dit dan?

*EVA: dat is umm beest hier.

*LOE: weet je hoe die heet?

*EVA: nee

*LOE: een hert

*EVA: en die hondje is daarin kijke of daar kikker is. En hij was op die hert ingevalle en nu is die hert aan het wegrenne omdat die hondje pak en die hondje ook wegrenne

*LOE: ja

*EVA: en nu is hij stopt en hij is gevalle op grond en die hondje ook.

*LOE: ja

*EVA: hier, hier, hier, zijn ze grond. Nu is hij gevallen in water en die kijk, die lacht hem uit. En die hondje is op hem aan dit en hij is aan t luistere

*LOE: ja, goed gezien.

*EVA: hij is en hondje zeggen stil, en hondje zwemt. Nu is hij daar kijke en die klein kindje ook. En die hondje en die klein jongetje hebben kikker gevonden en hij zijn ze aan het eh hier lopen op die grond.

*LOE: en wat gebeurt er dan?

*EVA: pakt hij ze eige kikker en dan gaat hij zwemmen en nu zijn ze aan het kijke hoe ze wegzwemme.

*LOE: volgens mij is het al afgelopen.

*EVA: ja

@End

@Begin

@Participants: LOE onderzoeker, GAB kind

@Birth of GAB: 2004

@Date: 17-03-2013

@Location: in het Poolse Centrum

@Stim: Frog Story

*LOE: Ik heb een verhaaltje over een jongetje, een hondje en een kikker. Maar nou wil ik eigenlijk dat jij het verhaaltje gaat vertellen.

*GAB: neeee..

*LOE: jawel, vertel wat zie je.
 *GAB: die jongetje slaapt en die hond naast hij en die kikker gaat weg van die glas van beker.
 *LOE: ja, en dan?
 *GAB: die hondje en eh jongetje 'n hebben gezien dat die is weg.
 *LOE: en wat gebeurt er dan?
 *GAB: hun zoeken die kikker in hele huis hier en nog buiten, jongetje kijk. Toen ging ze per ongeluk hoofd in gedaan in beker. En hond heb gevalle en die en die glas is kapot
 *LOE: ja, en dan?
 *GAB: en dan eh die jongetje was ook uitgesprunge en pak die hond
 *LOE: ja
 *GAB: hun ware eh die kikker zo eh roepen in bos
 *LOE: ja
 *GAB: en hun zoeke eh jongetje zoeke hout en hond en bij, bijhuis..?
 *LOE: ja, wat gebeurt er?
 *GAB: en hij eh, ik we, ik weet dat de die dier heb eh als hij was zo kijke dan die dier was zo op zijn neus
 %comm: GAB maakt gebaar alsof iets in haar neus gebeten heeft
 *LOE: ja, gebeten.
 *GAB: en die hond eh steeds doet wat met die, huisje
 *LOE: ja
 *GAB: en was gevalle, de bijhuis en die hond zoeke een boom. Die kikker
 *LOE: ja, hij zoekt in de boom.
 *GAB: en oude die boom was uil uitgaan, en die bije waren die hond pakken
 *LOE: ja
 *GAB: en waren nog steeds zoeken en die uil was steeds achter hij, hier was hij nog roepe en die hond, hond was.. weet ik niet!
 *LOE: beetje bang misschien?
 *GAB: ja. hij m was eh ik weet niet hoe hete die dier.
 *LOE: een hert
 *GAB: een hert, op die hert, zitte en hier was die eh renne en die hond wilde die pakken.
 *LOE: ja
 *GAB: eh en hun ware gevalle die hert was hun uitgeduwd. Die jongetje met die hond waren gevallen in water en hier hun waren wat gezie gehoord. Kikker.
 *LOE: ja
 *GAB: en eh die jongetje zegge die hond stilzijn en hij kijk en hij kijk nu hier in die .. boom.
 *LOE: ja, achter de boom.
 *GAB: en daar is kikker. Ja die zit met een vrouw.
 %comm: GAB moet lachen
 *LOE: ja, en dan?
 *GAB: hij hebbe gezien nog kikkertjes. En hij was dan terug naar huis. Met die kikker, kleine.
 *LOE: ja, en zijn familie ging hem uitzwaaien.
 *GAB: ja.
 @End

@Begin

@Participants: LOE onderzoeker, DAR kind
@Birth of DAR: 2004
@Date: 17-03-2013
@Location: in het Poolse Centrum
@Stim: Frog Story

*LOE: Ik heb een boekje. Gaat over een jongetje, een hondje en een kikker. En nu wil ik eigenlijk dat jij dan het verhaalje gaat vertellen. Lukt dat?
*DAR: Jonge slaapt in bed, met hond, en knikker gaat weg.. van de van de eeh.. van de
*LOE: de pot
*DAR: pot. Eh jonge met de hond kijk want kni kikker is weg.
*LOE: en dan
*DAR: de jonge aanklede, hond doet pot bij de bed. Nee, hond doet hoofd bij de pot.
*LOE: en dan
*DAR: hond met de pot en de jonge roepe bij de raam, van de kikker
*LOE: wat gebeurt er dan?
*DAR: dan hond valt bij de raam en jonge is beetje verdrietig
*LOE: heel goed
*DAR: en dan jonge ook springe en dan in pak op de grond want die pot is kapot
*LOE: hmhm
*DAR: dan jonge nog roepe en hond de kikker
*LOE: en wat zie je nu?
*DAR: en mol, of een bij?
*LOE: ja
*DAR: en hond wil de bij pakken, enne de jonge zocht de kikker nog. Dan de , de eh hij heb sting enne hij zien de eeh een ehm en die stingt of ik weet het niet
*LOE: ja
*DAR: en dan de de weet ik niet, wat is dit?
*LOE: de hond?
*DAR: nee dit
%comm: DAR wijst naar de bijenkorf
*LOE: oh, de bijenkorf
*DAR: bijenkorf valt op de hond en de hond wil naar boom. Of weet ik niet. En mol kijke. En dan jonge kijkt bij de boom want daar is geen hat.
*LOE: hmhm
*DAR: en daar is een uil en dan de bij heel veel bijen vliegt bij de boom of ehm andere enne enne hij is op de boom en danne komt de uil en hij valt.
*LOE: ja
*DAR: en hond de bijen doen de hond prikken en hond rennen.
*LOE: ja, hij rent hard weg
*DAR: dan jonge wil naar een naar een weet ik niet.
*LOE: weet je niet? Dat is een grote rots
*DAR: grote rots.. en hij is beetje bang. Ja hij komt en hij roept de kikker of een hond en hond is beetje, beetje, beetje moe of ehm.
*LOE: ja, gebeurt er dan
*DAR: dan komt een slang en ehm en eh ren, of eh
*LOE: een hert is dat
*DAR: oh hert, en dan dan jonge wil kijke en dan hij heb op de he hert
*LOE: ja
*DAR: en dan hert gaat renne en hond ook. Dan hert doet stop en jonge gaat bij de

water en hond ook.

- *LOE: ja
*DAR: dan jonge, jonge is met de hond bij de water dan de hond is op de hoofd van de jonge en hij, hij de jonge luistere hij is beetje van de kikker
*LOE: heel goed
*DAR: en dan de ho hij kijkt, en hij zien de kikker heel ver en hij zegt hond dat hij moet stil zijn en dan hij kijkt bij de boom. En daar is kikker.
*LOE: heel goed
*DAR: want eh hij heb een een een eh moeder en eh kindjes.
*LOE: ja
*DAR: dan eh de jongen pakt een kikker en hij gooit.
*LOE: ja en hij gaat weer naar huis, en de hele familie kikker zegt hem gedag.
*DAR: ja
@End

@Begin

- @Participants: LOE onderzoeker, ANN kind
@Birth of ANN: 2007
@Date: 17-03-2013
@Location: in het Poolse Centrum
@Stim: Frog Story

- *LOE: Ik heb een heel leuk boekje, dat gaat over een hondje, en jongetje en een kikker. En dan wil ik eigenlijk dat jij gaat vertellen wat je ziet op de plaatjes
*ANN: een kikker en een jongetje die slaapt en een hond die ook slaapt en de maan en hij zit in een pot
*LOE: en wat gebeurt er dan?
*ANN: en die jongetje wordt wakker en die kikker is al weg
*LOE: en dan?
*ANN: en hij zoek hij zoekt de kikker overal en het hond ook
*LOE: ja
*ANN: dan gaan ze uit het raam kijken en hij zit in de pot
*LOE: wat gebeurt er dan?
*ANN: hij springt uit het raam en het jongetje kijkt naar het hond en dan wordt ie boos
*LOE: wat gaan ze dan doen?
*ANN: en dan gaan ze hm schreeuwen maar de hond eh die gaat iets roepen
*LOE: ja
*ANN: en dan zoekt ie overal buiten.
*LOE: en?
*ANN: het hond kijkt boos. Op de boom dan klimt in de boom dat hond en de jongetje wordt boos en dan gaat ie kijke.
*LOE: ja
*ANN: en dan komt het ...uit de boom naar benede
*LOE: ja
*ANN: hij kijkt in het boom
*LOE: en dan.
*ANN: dan valt ie en dan het uil is boos geworden en het hond gaat ergens naar op zoek
*LOE: ja, hij rent hard weg he.
*ANN: vogel is ook al boos geworden.
*LOE: en dan?

*ANN: en dan gaat ie ‘m heel hard roepe het kikker. En het hond, hij is, ziet spore
 *LOE: ohja
 *ANN: en dan is, ook boos worden nog, ook boos geworden nog.
 *LOE: en wat is dit? Weet je dat?
 *ANN: mmmmmm nee
 *LOE: dat is een hert
 *ANN: een hert
 *LOE: ja
 *ANN: en hij gaat achter het hond aan, en het hond rent weg. En dan vallen ze allebei
 naar benede
 *LOE: heel goed
 *ANN: en dan zoeken ze ook daar.
 *LOE: wat gebeurt er hier?
 *ANN: dan valt ie in het water
 *LOE: heel goed
 *ANN: dan zoeken ze daar ook.
 *LOE: ja
 *ANN: en dan kijken ze daar in en dan...
 %comm: onverstaanbaar
 *LOE: wat zeg je nou?
 *ANN: dan zegt hij dat dat hond moet stil zijn
 *LOE: wat zien ze dan?
 *ANN: twee kikkers
 *LOE: en nog meer?
 *ANN: dat ze gelukkig zijn dat het een moeder is en dat het...
 *LOE: en dan?
 *ANN: en dan gaan ze weg met ze eigen kikker
 *LOE: heel goed, en de hele kikker familie zegt ze gedag.
 @End

@Begin

@Participants: LOE onderzoeker, MIL kind
 @Birth of MIL: 2008
 @Date: 17-03-2013
 @Location: in het Poolse Centrum
 @Stim: Frog Story

*LOE: dit boekje gaat over een jongetje, een hondje en een kikker. Kan jij mij
 misschien vertellen wat je op de plaatjes ziet?
 *MIL: kikker, een jongetje, een hondje.
 *LOE: wat doen ze?
 *MIL: slapen
 *LOE: en wat zie je hier allemaal?
 *MIL: n kikker , jongetje, hondje welke gaat uit de bed kijken
 *LOE: wat gebeurt er dan?
 *MIL: jongetje, jongetje was aan het kleren aan het aantrekken. En hondje was aan het
 hoofdje in doen in de in de bakje, glas.
 *LOE: ja
 *MIL: en toen was jonge roepe: kikker, kikker uit ze raam
 *LOE: heel goed.

*MIL: hondje gaat uitvalle
 *LOE: en dan?
 *MIL: dan moest de jongetje aan t kijken. En toen was jongetje uit de raam aan t gaan om die hondje afpakken
 *LOE: en?
 *MIL: glas stuk
 *LOE: goed gezien
 *MIL: dan gaan ze alweer roepen. Dan gaan ze ga de roepen naar de grote ? en hond ga pakke. Eh ja die eeh weet ik niet meer.
 *LOE: bijen zijn dat.
 *MIL: ja. Gaan die bijen doen, toen was die jongetje en.. en toen was een kleine diertje uit.
 *LOE: ja
 *MIL: die hond en die hond was nest van de bijen aan het aanvallen en toen was bijen heel erg boos. Jongetje was in de koor aan het roepen
 *LOE: en dan?
 *MIL: toen was de hondje aan het wegwezen omdat de bijen haar hele tijd achter lopen en uil was op jongetje aan het kijken boos
 *LOE: ja.
 *MIL: en die jongetje was aan het weglopen maar die uil was hele tijd aan het pakken. En die hondje was alweer aan het roepe
 *LOE: hmhm
 *MIL: en toen was die jongetje gevonden weet ik niet hoe die heet.
 *LOE: een hert
 *MIL: hert. Was om aan t vallen. En toen was die omgevalle op hert. En toen was hert zo boos dat die was aan het rennen meteen.
 *LOE: ja en verder?
 *MIL: hond was die aan het kijken zo en zo en die was aan wegrennen. En toen was hondje met jongetje aan het valle. En dan ga die stoppe en dan gaan die naar boven, naar beneden.
 *LOE: en toen?
 *MIL: dan ga dan dan ze in water vallen. En toen gaat die heel erg zo, heel erg zo in en er was niet zoveel water. Dan denk ik nog twee om te doen, nog drie om te doen.
 %comm: VIC doelt op aantal pagina's
 *LOE: ja al bijna klaar.
 *MIL: en toen was heel erg heel erg zacht zijn. En toen was aan het kijken.
 *LOE: wat?
 *MIL: achter de boom. Kikkers. Met kleintjes.
 *LOE: ja heel goed. En dan?
 *MIL: gaan ze weg. Gaan ze pakken ze eigen kikker.
 *LOE: en de hele kikkerfamilie zegt ze allemaal gedag.
 @End

@Begin

@Participants: LOE onderzoeker, VIC kind
 @Birth of VIC: 2007
 @Date: 17-03-2013
 @Location: in het Poolse Centrum
 @Stim: Frog Story

LOE: Het boekje gaat over een jongetje, en een hondje, en een kikker. Nu wil ik Eigenlijk dat jij het verhaaltje gaat vertellen. Kan je dat denk je?

VIC: hond slaapt

LOE: en nog meer?

VIC: ..

LOE: de hond slaapt ook he? En nog meer?

VIC: kikker gaat weg

LOE: ja, en dan?

VIC: hondje wordt wakker met jongen

LOE: en dan?

VIC: en dan is kikker weg

LOE: en wat doen ze dan?

VIC: hond gaat..

LOE: ja heel goed. En de jongen? Zeg maar.

VIC: gaan roepen

LOE: en kijk nou, wat is hier aan de hand? De hond zit met z'n hoofd in de pot vast he. Kan je mij vertellen wat ze dan gaan doen

VIC: vallen

LOE: ja, en dan? Wat gebeurt er hier? Het glas is kapot. En dan, wat gaan ze doen?

VIC: roepen

LOE: ja, wie gaat er roepen? De jongen gaat roepen, en het hondje gaat ook zoeken. En dan?

VIC: zoeken

LOE: wat zie je nog meer? Weet je wat dit zijn? Dat zijn bijen. Wat gebeurt er dan?

VIC: hmm

LOE: weet je niet? Geeft niet hoor. Dan komt er een mol en die bijt zo in de neus van het jongetje. En de hond gaat nog steeds naar de bijen blaffen. En dan? Dan worden de bijen helemaal boos. Want de hond heeft de bijenkorf laten vallen. Wat gebeurt er dan?

VIC: hij klimt op de boom.

LOE: heel goed. Wat zie je dan?

VIC: gevallen

LOE: Ja, hij is gevallen. Wat is dit?

VIC: ..

LOE: Een uil he. Daarom valt het jongetje naar beneden. En dan?

VIC: ..

LOE: en wat doet hij dan?

%comm: LOE vertelt het verhaal zelf verder, probeert nog vragen te stellen, maar VIC zegt niks meer

@End

@Begin

@Participants: LOE onderzoeker, OLI kind

@Birth of OLI: 2006

@Date: 17-03-2013

@Location: in het Poolse Centrum

@Stim: Frog Story

LOE: Ik heb een boekje, dat gaat over een jongetje en een hondje en een kikker en

nou moet jij eigenlijk het verhaaltje vertellen.

OLI: een kikker, en hond, hond.

LOE: en ze zijn aan het slapen he

OLI: waar is de kikker?

LOE: ja precies

OLI: find

LOE: ze zijn ‘m aan het zoeken.

OLI: de hond, is in the box.

LOE: en dan?

OLI: they, they want to shout but so the frog come.

LOE: ja de kikker.

OLI: de kikker is weg. En de hond is down. En then the boy..

LOE: de jongen

OLI: de jongen. De hond en de arm. En they go for a walk to find the frog

LOE: ja, ze zoeken de kikker.

OLI: they zoeken in the hole, en de hond in de beehive.

LOE: de bijenkorf

OLI: bijenkorf, en dan de jongen is scared. Because there is someone jumping out of the hole.

LOE: en dan?

OLI: the bee.. house, down. En de jongetje is looking for de kikker in the tree.

LOE: in de boom ja.

OLI: en het veel, en de jongen valt. En de uil came out. De hond is running away from the bees.

LOE: ja van de bijen

OLI: en dan, owl is going town to the...

LOE: jongen

OLI: de jongen is going on the dog. And he is shouting

LOE: aan het roepen

OLI: and then he..

LOE: een hert is dat

OLI: hert is.. running. And the dog en de hond is jumping. And then they fall

LOE: ja ze vallen

OLI: they fall in the water.

LOE: ja, water

OLI: and then they have de kikker

LOE: en wat zie je?

OLI: they hear

LOE: ja goed luisteren

OLI: luister, en ze zien de kikker

LOE: en wat zegt hij dan?

OLI: sssssh

LOE: ja

OLI: de kikker is met eh meisjekikker

LOE: ja

OLI: and they have babies

LOE: en dan?

OLI: they are playing

LOE: wat doet hij?

OLI: play

LOE: en dan gaan ze weer weg he.
OLI: ja
LOE: en dan zwaait de kikkerfamilie ze uit he.
@End

Bijlage 2

Lichaamstaal

- 1A Waar juicht de clown?
- 1B Nee, waar gooit de clown zijn armen in de lucht?
- 2A Waar beeft de clown?
- 2B Nee, waar beeft de clown?
- 3A Waar is de clown boos?
- 3B Nee, waar kijkt de clown boos?
- 4A Waar jammert de clown?
- 4B Nee, waar jankt de clown?
- 5A Waar zegt de clown: nee dankje, stop maar?
- 5B Nee, waar doet de clown beide handen naar voren?
- 6A Waar zegt de clown je gedag?
- 6B Nee, waar zwaait de clown naar je?
- 7A Waar struikelt de clown?
- 7B Nee, waar valt de clown bijna?
- 8A Waar buigt de clown?
- 8B Nee, waar maakt de clown een buiging?
- 9A Waar tuurt de clown in de verte?
- 9B Nee, waar tuurt de clown in de verte?
- 10A Waar is de clown teleurgesteld?
- 10B Nee, waar laat de clown zijn schouders hangen?

Eten

- 1A Waar zie je een klokhuis?
- 1B Nee, waar is van de appel nog weinig over?
- 2A Waar zie je een dier knabbelen?
- 2B Nee, wie knabbelt er aan een dennenappel?
- 3A Wie is er slank?
- 3B Nee, wie is er dun?
- 4A Wat hoort niet bij een servies?
- 4B Nee, wat hoort niet bij een servies?
- 5A Waar zie je een barbecue?
- 5B Nee, dat is een oven / Nee, hier kun je koffie mee zetten / Nee, dat is een fonduepan
- 6A Waar zie je champignons?
- 6B Nee, dat is een komkommer / zijn wortel / is een ananas
- 7A Waar zie je een paasei?
- 7B Nee, waar zie je een paasei?
- 8A Wat hoort bij een servies?
- 8B Nee, wat hoort bij een servies?
- 9A Waar zie je een ananas?
- 9B Nee, dat zijn champignons / is een wortel / is komkommer

- 10A Wie is er vet?
10B Nee, wie is er dik?

Natuur

- 1A Waar zie je de aarde?
1B Nee, de aarde ziet er blauw uit.
2A Waar zie je bergen?
2B Nee, dat is een helikopter / dat zijn heuvels / dat is een trap.
3A Waar zie je de zee?
3B Nee, de zee zie je bij het strand.
4A Waar zie je een regenboog?
4B Nee, een regenboog heeft veel kleuren.
5A Waar zie je een palmboom?
5B Nee, dat is een boomstronk / een spar / een cactus.
6A Waar zie je pinguïns?
6B Nee, dat is een ijsbeer / een walvis / een walrus.
7A Waar zie je heuvels?
7B Nee, dat is een helikopter / dat zijn bergen / dat is een trap.
8A Waar zie je een windmolen?
8B Nee, dat is een surfplank / een wervelwind / een vlieger.
9A Waar zie je onweer?
9B Nee, dat is een regenboog. / Nee, daar sneeuwt het. / Nee, daar is het bewolkt.
10A Waar zie je een walrus?
10B Nee, dat zijn pinguïns / dat is een ijsbeer / dat is een walvis.