

Een Vergelijking van de Narratieve Vaardigheden
tussen Eentalige Kinderen en Tweetalige Kinderen
van Zeven en Acht Jaar
Kirsten K. A. Leijenhorst
Universiteit Utrecht

Kirsten K. A. Leijenhorst (3348725)

Masterthesis Orthopedagogiek: Leerlingenzorg

Beoordelaar: Elma Blom

Tweede beoordelaar: Lex Wijnroks

Voorwoord

Voor u ligt het resultaat van mijn masterthesis. Tijdens mijn master Orthopedagogiek aan de Universiteit van Utrecht, heb ik mij bezig gehouden met de verschillen in narratieve vaardigheden tussen eentalige- en tweetalige kinderen. Het doen van onderzoek heeft voor de nodige uitdagingen gezorgd, vanwege de vele tijd die erin gestoken moest worden. De ervaring die ik heb opgedaan met het maken van onderzoek draagt bij aan mijn professionalisering als orthopedagoog. De dataverzameling heb ik met veel plezier gedaan. Het praktische gedeelte van de masterthesis zorgde voor de nodige afwisseling. Het contact met de kinderen was tevens erg leerzaam. Daarom wil ik graag de basisschool en de desbetreffende ouders bedanken voor de flexibiliteit en medewerking voor het uitvoeren van het praktijkonderzoek. Tot slot wil ik graag Elma Blom bedanken voor alle hulp en begeleiding om deze masterthesis zo goed mogelijk te kunnen uitvoeren.

Kirsten Leijenhorst,

Utrecht 2014

Abstract

Objective: In this study, the difference in narrative abilities between monolingual and bilingual children was explored. **Method:** 61 children aged seven and eight participated in the current study. Participants were derived from four primary schools and a homework institute. Narrative abilities were subdivided in comprehension and production. Comprehension and production were measured with the MAIN. Vocabulary was measured with the PVVT. The sample consisted of 66 % monolingual children and 34 % bilingual children. **Results:** Results showed no significant difference in comprehension and production between monolingual children and bilingual children. No correlation between vocabulary and narrative abilities was found. **Conclusions:** It can be concluded that the narrative abilities of monolingual and bilingual children do not differ.. An important recommendation for future research is to use a larger sample to further examine the relationship between narrative abilities and vocabulary in monolingual children and bilingual children.

Keywords: narrative abilities, monolingual, bilingual, vocabulary

Samenvatting

Doel: In deze studie werd onderzoek gedaan naar de verschillen in narratieve vaardigheden tussen eentalige kinderen en tweetalige kinderen. **Methode:** 61 kinderen in de leeftijdscategorie van zeven en acht jaar hebben deelgenomen aan het huidige onderzoek. De participanten van dit onderzoek waren afkomstig van vier basisscholen en een huiswerkinstituut. Narratieve vaardigheden waren onderverdeeld in begrip en productie. Begrip en productie werden gemeten met de MAIN. Woordenschat werd gemeten met de PVVT. De steekproef bestond uit 66 % eentalige kinderen en 34 % tweetalige kinderen. **Resultaten:** Uit de resultaten komen geen significante verschillen naar voren in begrip en productie tussen eentalige kinderen en tweetalige kinderen. Uit de resultaten komt tevens geen correlatie tussen woordenschat en narratieve vaardigheden naar voren. **Conclusie:** Geconcludeerd kan worden dat er geen verschil werd gevonden in narratieve vaardigheden tussen eentalige- en tweetalige kinderen. Een belangrijke aanbeveling voor vervolgonderzoek is om de relatie tussen narratieve vaardigheden en woordenschat te onderzoeken in eentalige kinderen en tweetalige kinderen in een grotere steekproef.

Trefwoorden: narratieve vaardigheden, eentalig, tweetalig, woordenschat

Een Vergelijking van de Narratieve Vaardigheden tussen Eentalige Kinderen en Tweetalige Kinderen van Zeven en Acht Jaar

Tegenwoordig is er steeds meer aandacht voor de taalvaardigheden van tweetalige kinderen, mede door de grote hoeveelheid tweetalige kinderen in de samenleving (Meisel, 2003). Al gauw wordt gedacht dat kinderen die een tweede taal naast de moedertaal leren minder taalvaardig zijn. Dit wordt bevestigd in sommige studies (Pearson, 2002; Bialystok, 2009; Hoff et al., 2012), maar er zijn echter ook diverse studies die dit tegenspreken (Viberg, 2001; Bedore & Peña, 2008). In het huidige onderzoek stonden narratieve vaardigheden centraal. Narratieve vaardigheden zijn de vaardigheden om verhalen te vertellen en zijn een valide instrument voor het meten van taalvaardigheden bij kinderen (Botting, 2002; Miniscalco, Hagberg, Kadesj, Westerlund, & Gillberg, 2007). Narratieve vaardigheden zijn tevens belangrijk in sociale interacties (Botting, 2002) en schoolse vaardigheden (Bliss, McCabe, & Mahecha, 2001). In dit onderzoek werden de narratieve vaardigheden in eentalige- en tweetalige kinderen vergeleken.

Taalverwerving en Tweetaligheid

Kinderen verwerven hun moedertaal van jongs af aan. Tweede taalverwerving is als twee talen na elkaar worden geleerd. Eerst wordt de moedertaal verworven en vervolgens de tweede taal (Van der Geest, Lentx, & Van Tuijl, 1985). Tussen de leeftijd van nul en vijf jaar vindt het grootste gedeelte plaats van het taalverwervingsproces van de eerste taal. Er is sprake van een fonologische ontwikkeling, semantische ontwikkeling en morfologische ontwikkeling (Schaerlaekens, 2000). Vanaf de leeftijd van vijf tot ongeveer acht jaar vindt de voltooiingsfase plaats van het taalverwervingsproces. Kinderen van deze leeftijd kennen de belangrijkste regels en pragmatiek van de taal zoals het maken van zinsconstructies en passieve zinnen. Daarnaast hebben deze kinderen een uitgebreide woordenschat en worden basisregels van de morfologie beheerst (Appel, Baker, Hengeveld, Kuiken, & Muysken, 2002).

Wanneer kinderen voor hun eerste verjaardag een tweede taal aanleren, wordt dit simultane taalverwerving genoemd. Begint de tweede taalverwerving tussen één en vier jaar, dan wordt er gesproken over vroege successieve tweetaligheid. Begint de tweede taalverwerving na de leeftijd van vier jaar, dan wordt dit successieve of sequentiële taalverwerving genoemd (Unsworth & Hulk, 2009). De manier van taalverwerving kan invloed hebben op de taalvaardigheden. Zo blijkt uit onderzoek dat hoe eerder de tweede taal aangeleerd wordt, hoe beter de taalvaardigheden van een kind zijn. Simultane taalverwerving

blijkt dus het meest gunstig voor het succesvol ontwikkelen van twee talen (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003).

Verschillende studies hebben onderzoek gedaan naar de verschillen in taalvaardigheden tussen eentalige kinderen en tweetalige kinderen. Uit onderzoek van Pearson, Fernández, Lewedeg en Oller (1997) komt naar voren dat er verschillen zijn tussen eentalige en tweetalige kinderen. Tweetalige kinderen worden niet in dezelfde mate blootgesteld aan allebei de talen, waardoor tweetalige kinderen minder input in de tweede taal vergeleken met eentalige kinderen. Hierdoor kunnen tweetalige kinderen minder kennis hebben per taal (Pearson et al., 1997). De dominante taal bij tweetalige kinderen is sterk gerelateerd aan de hoeveelheid input die ze per taal krijgen. Omdat kinderen in een tweetalige omgeving variëren in de hoeveelheid woorden die ze horen per taal, is de dominante taal de taal die ze het vaakst horen (Hoff et al., 2012). Als tweetalige kinderen in dezelfde mate worden blootgesteld aan allebei de talen hebben ze vergelijkbare vaardigheden in beide talen, maar dit komt echter bijna nooit voor (Baker, 2006).

Bij tweetalige kinderen blijkt er sprake te zijn van een tragere verwerving van de tweede taal, maar dit hoeft echter niet te leiden tot problemen in de taalverwerving (Meisel, 2007). Uit dit onderzoek blijkt namelijk dat tweetalige kinderen de geringe kennis van de ene taal kunnen compenseren door de aanwezige kennis van de andere taal. Bialystok, Luk, Peets en Yang (2009) vinden vergelijkbare resultaten. De woordenschat van eentalige- en tweetalige kinderen verschilt van elkaar. Per taal hebben tweetalige kinderen een minder bredere woordenschat vergeleken met de woordenschat bij de taal van eentalige kinderen. Tweetalige kinderen kennen per taal vooral de woorden die ze in de context van die taal gebruiken (Bialystok et al., 2009). Tweetalige kinderen switchen continu tussen twee talen en gebruiken de meest voor de hand liggende taal in verschillende sociale situaties. Dit heet code-switching. Hierdoor kunnen tweetalige kinderen in bepaalde situaties problemen hebben met het vinden van woorden (Reyes, 2004). Echter is er sprake van een grotere conceptuele woordenschat bij tweetalige kinderen. Conceptuele woordenschat is het aantal concepten of betekenissen dat een kind kan uitdrukken. Als hier naar wordt gekeken is de woordenschat van een tweetalig kind vaak groter dan van een eentalig kind (Core, Hoff, Rumiche, & Señor, 2013).

Narratieven

Naast een proces van taalverwerving, gaan kinderen ook door een proces van cognitieve ontwikkeling. Een specifieke ontwikkeling waarbij zowel cognitieve vaardigheden

als taalvaardigheden van belang zijn, is de narratieve ontwikkeling (Verhoeven, 2004). Narratieve vaardigheden zijn de vaardigheden om een verhaal te vertellen. Deze vaardigheden staan centraal in onze dagelijkse sociale interacties en zijn van belang voor schoolse vaardigheden (Bliss et al., 2001; Botting, 2002). Narratieve vaardigheden in zowel eentalige- als tweetalige kinderen gaan zich pas ontwikkelen rond de leeftijd van vier jaar. Dit is een late start, omdat er verschillende taalvaardigheden nodig zijn voor het vertellen van verhalen (Schlyter, 1996). Kinderen rond de leeftijd van vier jaar hebben moeite om een verhaal samenhangend en vloeiend te vertellen. Bij het vertellen van een verhaal worden de details verteld die voor het kind belangrijk zijn, zonder dat een logische of chronologische volgorde wordt gehanteerd. Omdat de taal in deze fase enorm hard ontwikkelt, struikelen kinderen vaak over hun woorden (Schaerlaekens, 2000). Zodra de taalvaardigheid toeneemt door de ontwikkeling van het denkproces van woordkeuze en de formulering van woorden, nemen deze verschijnselen af (Goorhuis & Schaerlaekens, 2000). Ook de grammaticale vaardigheden en de fonetische planning zijn van belang (Wijnen, 1992). De fonologische-, syntactische-, en morfologische ontwikkeling, is vanaf de leeftijd van zeven of acht jaar volledig afgerond. Narratieve vaardigheden kunnen daarom rond die leeftijd beoordeeld worden zonder rekening te houden met ontwikkelingsgebonden verschijnselen (Goorhuis & Schaerlaekens, 2000). Er is daarom gekozen voor deze leeftijdsgrens in dit onderzoek.

Tegenstrijdige resultaten komen naar voren in onderzoeken naar de narratieve ontwikkeling bij eentalige- en tweetalige kinderen. Uit onderzoek van Viberg (2001) komt naar voren dat beheersing van narratieve vaardigheden behoort tot de cognitieve ontwikkeling van kinderen en taalonafhankelijk is. Hierdoor zijn er geen verschillen in de narratieve vaardigheden tussen eentalige- en tweetalige kinderen. Onderzoek van Verhoeven (2004) vindt zowel overeenkomsten als verschillen in de narratieve ontwikkeling van eentalige- en tweetalige kinderen. De keuzes voor perspectief en de hiërarchische organisatie van een verhaal lijken overeenkomsten te hebben tussen eentalige- en tweetalige kinderen. Echter blijkt ook uit dit onderzoek dat de narratieve ontwikkeling bij tweetalige kinderen trager kan verlopen dan bij eentalige kinderen. Dit kan verklaard worden doordat tweetalige kinderen volgens dit onderzoek vaker over onvoldoende kennis beschikken van het lexicon en van de linguïstische regels. Dit betekent dat de narratieve structuur vaak van goede kwaliteit is, maar de grammatica en de woordenschat minder goed ontwikkeld is bij tweetalige kinderen (Verhoeven, 2004; Fernald, 2006). Vergelijkbare resultaten komen naar voren in het onderzoek van Pearson (2002) waarbij narratieve vaardigheden werden onderzocht bij

eentalige- en tweetalige kinderen door middel van een prentenboek zonder woorden. Narratieve vaardigheden werden onderverdeeld in vertelvaardigheden en taalvaardigheden. Bij de vertelvaardigheden werd er gelet op verhaalelementen, woordvolgordes en referentiegebruik. Bij de taalvaardigheden werd er gelet op grammatica en morfosyntaxis (Pearson, 2002). Morfosyntaxis is het maken van betekenisvolle combinaties in de taal, zoals zinsdelen, zinnen en zinsverbanden (Bedore & Peña, 2008). Eentalige kinderen scoorden beter op taalvaardigheden vergeleken met tweetalige kinderen. Dit bleek echter weinig effect te hebben op de narratieve vaardigheden in zijn algemeenheid. Er was geen sprake van een significant verschil in narratieve vaardigheden tussen eentalige- en tweetalige kinderen (Pearson, 2002).

Gesuggereerd kan worden dat er voornamelijk sprake is van verschillen in taalvaardigheden tussen eentalige- en tweetalige kinderen, zoals het verschil in grammatica en woordenschat. Of dit daadwerkelijk van invloed is op de narratieve vaardigheden en of dit voor problemen zorgt moet verder worden onderzocht.

Naast cognitieve vaardigheden blijken contextuele factoren ook een belangrijke rol te spelen in narratieve vaardigheden. Uit het onderzoek van Verhoeven (2004) komt naar voren dat de mate waarin ouders sensitief zijn voor de gesprekspogingen van het kind, de belangrijkste factor is voor de narratieve ontwikkeling van kinderen. Tevens wordt in onderzoek gevonden dat ouders van tweetalige kinderen weinig boeken lezen en hierdoor weinig ervaring hebben met het vertellen van verhalen in de eigen moedertaal. Daarentegen komen tweetalige kinderen op school veel in aanraking met lezen (Akinci, Jisa, & Kern, 2001). Uit onderzoek van Gutiérrez-Clellen, Peña en Quinn (1995) komt naar voren dat de narratieven die thuis worden toegepast niet hetzelfde zijn als de narratieven die op school worden verwacht van de leerlingen. Tweetalige kinderen kunnen onbekend zijn met de formele narratieve stijlen die op school worden toegepast, waardoor de narratieve vaardigheden die op school worden verwacht minder goed ontwikkeld zijn.

Gesuggereerd kan worden dat er sprake is van verschillen in narratieve vaardigheden tussen eentalige- en tweetalige kinderen, mede door contextuele factoren. Het is van belang om in het onderwijs in te spelen op deze factoren, zodat tweetalige kinderen hiermee geholpen kunnen worden.

Onderzoeksvragen en Hypothesen

In het huidig onderzoek werd onderzocht of er verschillen zijn in narratieve vaardigheden tussen eentalige- en tweetalige kinderen. Hierdoor kon meer zicht gekregen worden op de mogelijke verschillen en de oorzaken van deze verschillen. De onderzoeksvraag luidde als volgt:

Wat zijn de verschillen in narratieve vaardigheden tussen eentalige kinderen en tweetalige kinderen van 7 en 8 jaar?

Omdat uit onderzoek verschillende resultaten naar voren kwamen, was de hypothese onduidelijk of er daadwerkelijk verschillen gevonden zouden worden in narratieve vaardigheden tussen eentalige- en tweetalige kinderen. Er kon echter wel worden verwacht dat successieve tweetalige kinderen achter zouden lopen op narratieve vaardigheden, doordat deze kinderen problemen kunnen ervaren in taalvaardigheden (Pearson, 2002; Hyltenstam & Abrahamsson, 2003). Verwacht werd dus dat taalvaardigheid van invloed kon zijn op narratieve vaardigheden. Om dit te voorkomen was het mogelijk om te controleren voor woordenschat. Hierdoor zouden eventuele effecten van de grootte van de woordenschat per leerling kunnen worden uitgeschakeld en specifiek onderzoek worden gedaan naar de narratieve vaardigheden. De narratieve vaardigheden werden gemeten door de scores op het begrijpen van teksten (begrip) en de scores op het produceren van een verhaal (productie). De volgende deelvragen werden opgesteld:

1. Is er een significant verschil in begrip tussen eentalige- en tweetalige kinderen?
2. Is er een significant verschil in productie tussen eentalige- en tweetalige kinderen?

Methode

Participanten

Voor dit onderzoek zijn 94 kinderen benaderd, afkomstig van vier basisscholen in Utrecht, Leusden en Ede en van huiswerkbegeleiding in Utrecht. De steekproef was select, omdat de betrokken basisscholen waren geworven om geografische redenen en via persoonlijke netwerken. De steekproef was tevens select, omdat alleen kinderen meededen aan het onderzoek die toestemming hadden gekregen van ouders door middel van een toestemmingsformulier. Van het totaal aantal kinderen binnen de steekproef konden 12 % ($n = 11$) niet deelnemen, omdat ouders bezwaar hadden; 23,40 % ($n = 22$) van de ouders hadden geen reactie gegeven. Uiteindelijk hebben 61 kinderen deelgenomen aan het onderzoek. Van de steekproef was 66 % ($n = 40$) eentalig en 34 % ($n = 21$) tweetalig. De tweede taal die de kinderen spraken waren Marokkaans Arabisch ($n = 2$), Canadees ($n = 1$), Chinees ($n = 1$),

Bosnisch ($n = 1$), Turks ($n = 7$), Amhaars ($n = 1$), Berbers ($n = 5$), Slowaaks ($n = 1$), Hindoestaans ($n = 1$). Er deden 57 % jongens ($n = 35$) en 43 % meisjes ($n = 26$) mee. Hiervan waren er 59 % ($n = 36$) zevenjarigen en 41 % ($n = 25$) achtjarigen. Bij 20 tweetalige kinderen was er sprake van simultane tweetaligheid. Bij één tweetalig kind was er sprake van successieve tweetaligheid. Er werd voorafgaande aan de testafname genoteerd welke talen het kind sprak en vanaf wanneer de talen werden gesproken. Elk kind heeft dezelfde testen aangeboden gekregen, die uitgevoerd zijn door de onderzoekers zelf.

Tabel 1

Gegevens Participanten Onderzoek

	Jongens	Meisjes	Aantal
Eentalig zeven jaar	14	8	22
Tweetalig zeven jaar	7	5	12
Eentalig acht jaar	7	11	18
Tweetalig acht jaar	7	2	9
Totaal	35	26	61

Meetinstrumenten

Narratieven. De narratieve vaardigheden van de eentalige kinderen en tweetalige kinderen werden gemeten door The Multilingual Assessment Instrument for Narratives ([MAIN]; Gagarina et al., 2012). In dit onderzoek werd de Nederlands vertaalde versie gebruikt, het Meertalig Assessment Instrument voor Narratieven ([MAIN]; Blom & de Jong, 2012). De MAIN is ontwikkeld om de narratieve vaardigheden van kinderen te testen die vanaf de geboorte of jonge leeftijd één of meerdere talen leren. Het is geschikt voor kinderen tussen de drie en negen jaar oud. MAIN bevat vier parallelle verhaaltjes, elk met een zorgvuldig ontwikkelde reeks van zes plaatjes. Bij dit instrument is geen sprake van een leereffect, omdat er verschillende verhalen zijn met andere activiteiten en andere verhaalstructuur. Ondanks de verschillen tussen de verhalen, doen de verhalen beroep op dezelfde narratieve vaardigheden. Het instrument is geschikt om bij één kind meerdere talen te testen en maakt gebruik van verschillende manieren van uitlokking: Modelverhaal, Navertellen en Vertellen. In het huidig onderzoek werden de tweetalige kinderen getest in één taal, namelijk het Nederlands. Ook werd in het huidig onderzoek gebruik gemaakt van het Modelverhaal. Uit verschillende pilot studies kwam naar voren dat bij het vertellen en

navertellen van een verhaal overdraagbare effecten waren en het moeilijker was om een vergelijking tussen de twee talen te maken. Hierdoor is een nieuw verhaal geïntroduceerd, het Modelverhaal. Het modelverhaal is een middenweg tussen vertellen en navertellen en biedt het kind meer aanknopingspunten (Gagarina et al., 2012).

De MAIN meet zowel het begrip als de productie van narratieven. Begrip gaat over het begrijpen van het verhaal. Productie gaat over het vertellen van het verhaal. Productie bevat drie kenmerken: verhaalstructuur, structurele complexiteit en innerlijke toestand termen (ITT). Verhaalstructuur is het structuur van het verhaal en de volgorde; structurele complexiteit is het kijken naar de volgorde en het gebruik van complete episodes of niet complete episodes; ITT is in wat voor een mate je je kunt inleven in anderen en hoe je emoties, doelen en intenties interpreteert.

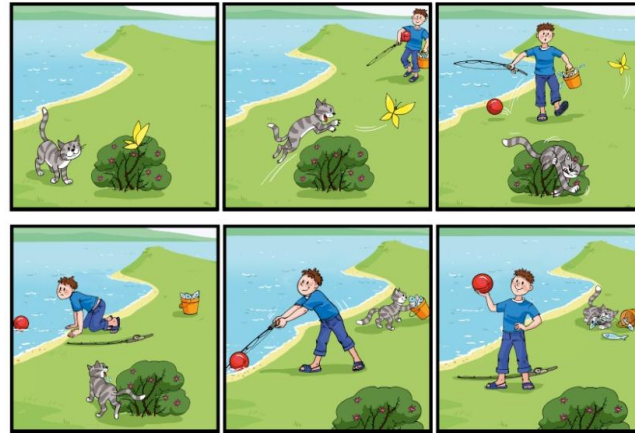
Woordenschat. De woordenschat van de eentalige- en tweetalige kinderen werd gemeten in Peabody Picture Vocabulary Test III ([PPVT-III]; Dunn & Dunn, 1997). De Nederlandse versie die in dit testbatterij is afgenomen is voor kinderen van vijf jaar tot en met acht jaar. De test bestaat uit 12 sets met elk 12 woorden.

Procedure

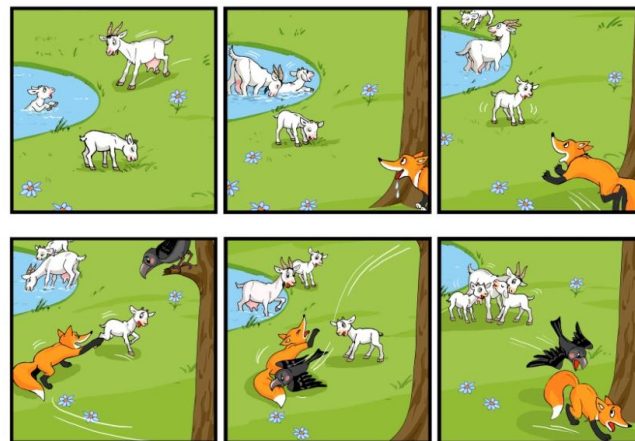
In november 2013 is gestart met het werven van basisscholen die deel wilden nemen aan het onderzoek. Vanaf december 2013 is er begonnen met het afnemen van verschillende testen die vallen onder een groot testbatterij. In huidig onderzoek werd er gebruik gemaakt van twee testen van de grote testbatterij. De dataverzameling is afgesloten op 1 februari 2014. De testen zijn beiden individueel afgenomen en kostten ongeveer een half uur per kind. De testen zijn afgenomen binnen de school.

MAIN. Bij de MAIN kreeg het kind eerst drie enveloppen om uit te kiezen. In alle drie de enveloppen zaten dezelfde modelverhalen. Het doel was dat het kind het gevoel kreeg zelf het verhaal uit te hebben gekozen. Nadat het modelverhaal uit de envelop werd gehaald vertelde de testleidster een verhaal bij de plaatjes. Nadat het verhaal was verteld werd er geëindigd met de zin: 'Dit is het einde van het verhaal'. Vervolgens werden er begripvragen gesteld over het verhaal. Na het eerste verhaal mocht het kind wederom uit drie enveloppen kiezen waarin dezelfde verhalen zaten. Nadat het gekozen verhaal uit de envelop werd gehaald, kreeg het kind de tijd om het verhaal te bekijken. Als het kind de plaatjes had bekeken mocht het kind het verhaal zelf gaan vertellen. Tijdens het vertellen mocht de testleidster het kind aanmoedigen met het vertellen. Als het kind klaar was met het vertellen

van het verhaal, kreeg het kind een compliment. Vervolgens werden er begripsvragen gesteld over het verhaal.



Figuur 1. Voorbeeldverhaal van een modelverhaal. Uit ‘MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives’, door N. Gargarina, D. Klop, S. Kunnari, K. Tantele, T. Välimaa, I. Balcininiene . . . J. Walters., 2012, *Paper in Linguistics*, 56, p 14.



Figuur 2. Voorbeeldverhaal waarbij het kind het verhaal zelf moest vertellen. Uit ‘MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives’, door N. Gargarina, D. Klop, S. Kunnari, K. Tantele, T. Välimaa, I. Balcininiene . . . J. Walters., 2012, *Paper in Linguistics*, 56, p 14.

PVVT. Bij de PVVT toonde de testleidster op de computer vier zwart-wit plaatjes. Vervolgens noemde de testleidster een woord. Het kind kreeg de taak om het plaatje aan te wijzen dat bij het woord hoorde. Hoe hoger de set, hoe moeilijker de woorden. Zodra een kind meer dan negen fouten maakte in een set, werd de testafname gestopt.

Data-analyse

Gebruikte scores

De verkregen scores uit de afname van de MAIN en de PPVT werden ingevoerd in SPSS. Bij de MAIN werd de narratiefscore gebruikt, bestaande uit de volgende variabelen: 'Productie', 'Begrip Modelverhaal' en 'Begrip Vertellen'. Productie bevatte de totale scores van Verhaalstructuur. Begrip Modelverhaal bevatte de totale scores van de begripsvragen die zijn gesteld na het Modelverhaal en Begrip Vertellen bevatte de totale scores van de begripsvragen die waren gesteld bij het zelf vertelde verhaal (Bijlage A). Bij de PPVT werd de variabele 'Woordenschat' gebruikt.

Betrouwbaarheid score

Voordat de statistische toetsen daadwerkelijk werden uitgevoerd, is er gekeken naar de kwaliteit van de gegevens. Om de consistentie van codering te meten, werden alle scores van de MAIN dubbel gecontroleerd. Het percentage overlap is uitgerekend in de productiescores en de begripsscores per kind. De scores per kind werden vergeleken tussen twee beoordelaars. Uitgerekend is in hoeveel scores overeenkomsten werden gevonden en in hoeveel scores per kind verschillen werden gevonden. Alle overeengekomen scores werden bij elkaar opgeteld en alle verschillende scores werden bij elkaar opgeteld. Van deze ruwe scores werd een percentagescore uitgerekend, wat het procent overlap betekende in de scores op het productiegedeelte en het begripsgedeelte tussen beide beoordelaars. De overlappingscores die naar voren zijn gekomen waren hoog. Bij Begrip Modelverhaal kwam een score van 98,8 % naar voren, bij Begrip Vertellen kwam een score van 98,3 % naar voren en bij Productie kwam een score van 93,3 % naar voren.

Uitgesloten data

Als er sprake was van missende scores of extreme waarden, zijn er waar nodig participanten verwijderd uit de analyse. Bij de PPVT waren geen missende scores aanwezig. Bij de MAIN waren er wel missende scores. Dit waren drie participanten die geen toestemming hadden gekregen voor geluidsopnamen. Door middel van een boxplot werden de uitbijters/extreme waarden gevonden bij de PVVT en de MAIN. Om een algemeen beeld te krijgen van de gegevens, werden de beschrijvende statistieken weergegeven.

Statistische analyses en de daarbij behorende (on)afhankelijke variabelen

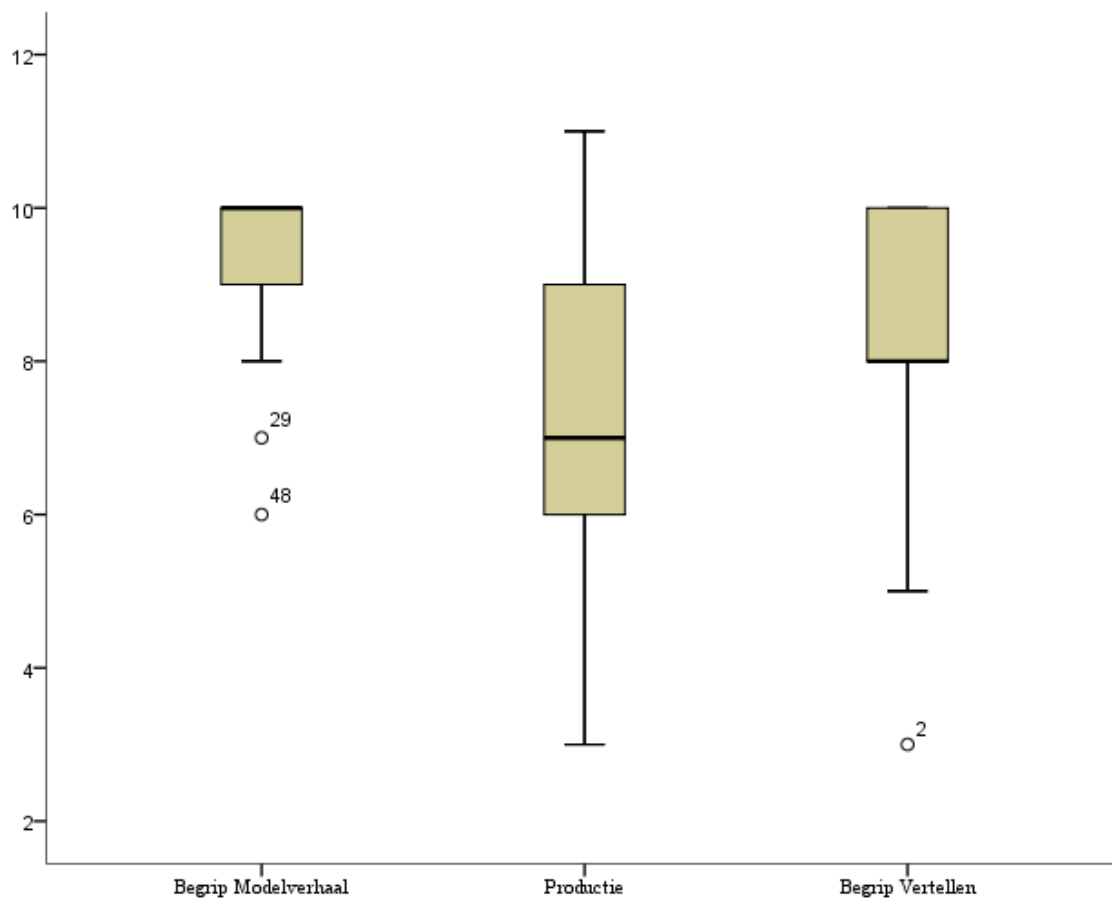
In dit onderzoek was er sprake van een verschilvraag. De taalgroep was de onafhankelijke variabele, met als waarde 'eentalig' en 'tweetalig'. De score op begrip en productie van de narratief (Begrip Vertellen, Begrip Modelverhaal en Productie) waren de

afhankelijke variabelen. Ten eerste werd er een Pearson correlatie uitgevoerd om de correlatie te meten tussen Begrip Modelverhaal en Begrip Vertellen. Hierdoor kon gekeken worden of beide begripsscores meegenomen konden worden in het verloop van de statistische analyses. Vervolgens werd een MANOVA uitgevoerd om te onderzoeken of er een significant verschil ($p < 0.05$) bestond in begrip en productie tussen eentalige- en tweetalige kinderen. De begripsscores en productiescore werden als afhankelijke variabelen meegenomen en eentalige- en tweetalige kinderen als onafhankelijke variabelen. Doordat de woordenschat van invloed kon zijn op de narratieve vaardigheden, moest er eerst worden onderzocht of er een significant verschil was in de woordenschat bij eentalige- en tweetalige kinderen. Dit is onderzocht door een ANOVA uit te voeren. Hierbij werd er gekeken naar het gemiddelde van de variabele Woordenschat bij eentalige kinderen vergeleken met het gemiddelde van de variabele Woordenschat bij tweetalige kinderen. Ten tweede werd er onderzocht of de woordenschat daadwerkelijk van invloed was op de narratiefscore. Hiervoor werd een Pearson correlatie uitgevoerd met de variabelen Woordenschat en de begripsscores en een Pearson correlatie met de variabelen Woordenschat en Productie.

Voorafgaand aan de uitvoering van de toets, zijn de voorwaarden voor de ANOVA en MANOVA gecontroleerd (Bijlage B). Dit is onderzocht door te kijken naar de normaalverdeling van de afhankelijke variabelen en door de homogeniteit van varianties te controleren per afhankelijke variabele. Aan de voorwaarden van homogeniteit van varianties, een normale verdeling en onafhankelijkheid van observaties werd voldaan. Aan de voorwaarden van random toewijzing en interval meetniveau werd niet voldaan. Ondanks dat een aantal voorwaarden werden geschonden is er voor gekozen om een ANOVA en een MANOVA uit te voeren zodat de significante verschillen onderzocht konden worden.

Resultaten

Door middel van een boxplot werden de uitbijters gevonden van de narratieve vaardigheden (Productie; Begrip Modelverhaal; Begrip Vertellen). Drie uitbijters waren aanwezig (zie Figuur 3). Deze outliers werden verwijderd voor een betrouwbaar resultaat.



Figuur 3. Uitbijters van de scores op narratieve vaardigheden.

Om de relatie tussen Begrip Modelverhaal ($M = 9,56$, $SD = 0,80$) en Begrip Vertellen ($M = 8,49$, $SD = 1,57$) te beoordelen werd een Pearson correlatie uitgevoerd. De correlatie was statistisch niet significant, $r(57) = -,081$, $p = ,59$ (Tabel 2). Omdat er geen sprake was van een significante correlatie zijn allebei de begripsscores meegenomen in het verloop van de analyses.

De voorspelling was dat narratieve vaardigheden, zoals Begrip Modelverhaal, Begrip Vertellen en Productie verschillen tussen eentalige- en tweetalige kinderen. Een meervoudige variantie-analyse (MANOVA) werd uitgevoerd om de variabelen bij de twee groepen te onderzoeken. Resultaten van deze MANOVA lieten geen meervoudig significant resultaat zien tussen eentalige en tweetalige kinderen (Wilks Lambda = 1,00, $F(3,53) = 0,071$, $p = ,98$, $\eta p^2 = ,004$). In Tabel 2 zijn de beschrijvende statistieken weergegeven van de drie afhankelijke scores voor eentalige- en tweetalige kinderen.

Tabel 2

Beschrijvende Statistieken van Onafhankelijke Variabelen bij Eentalige- en Tweetalige kinderen

	Taalgroep	M	SD	N
Begrip Vertellen	eentalig	8,46	1,65	39
	tweetalig	8,56	1,42	18
	totaal	8,49	1,57	57
Productie	eentalig	7,41	1,57	39
	tweetalig	7,28	2,42	18
	totaal	7,37	1,86	57
Begrip Modelverhaal	eentalig	9,59	0,68	39
	tweetalig	9,50	1,04	18
	totaal	9,56	0,80	57

Om te onderzoeken of de afwezigheid van een verschil tussen eentalige- en tweetalige kinderen op de narratietaken werd veroorzaakt door verschillen in woordenschat, is een enkelvoudige variantieanalyse uitgevoerd. Verwacht kon worden dat tweetalige kinderen beter scoorden op de narratietaken dan eentalige kinderen, maar dat dit effect werd verbloemd doordat de woordenschat kleiner is bij tweetalige kinderen. Een enkelvoudige variantieanalyse (ANOVA) werd uitgevoerd voor de variabelen Woordenschat bij eentalige kinderen ($M = 108,85$, $SD = 11,35$) en Woordenschat bij tweetalige kinderen ($M = 98,17$, $SD = 12,85$). Een significant resultaat kwam naar voren $F(1,130) = 8,23$, $p = ,005$, $\eta p^2 = ,06$. Eentalige kinderen hadden een hogere gemiddelde op Woordenschat dan tweetalige kinderen. Om de relatie tussen de Woordenschat en de Narratiefscore te beoordelen werden Pearson correlaties uitgevoerd. De correlaties waren statistisch niet significant. Bij de Pearson correlatie tussen Begrip Modelverhaal en Woordenschat kwam $r = -,17$, $p = ,21$ naar voren. Bij de Pearson correlatie tussen Begrip Vertellen en Woordenschat kwam $r = ,02$, $p = ,88$ naar voren. Bij de Pearson correlatie tussen Productie en Woordenschat kwam $r = -,055$, $p = ,69$. Aangezien er geen relatie werd gevonden tussen woordenschat en narratieve vaardigheden, werd niet gecontroleerd voor woordenschat.

Discussie en conclusie

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken of er verschillen waren in de narratieve vaardigheden bij eentalige- en tweetalige kinderen. Dit is onderzocht door middel van een narratietoets, de MAIN. Deze taak meet de narratieve vaardigheden van zowel eentalige- als tweetalige kinderen door middel van een verhaal met tekstloze plaatjes. De taalvaardigheid is gemeten met de PVVT. Dit is een taak waarbij kinderen betekenis moeten geven aan plaatjes. Deze taak is gebruikt voor de variabele Woordenschat en te controleren voor de mogelijke invloed op het effect van narratieve vaardigheden. Op basis van de vele verschillen in resultaten uit de literatuur werd er geen verwachting opgesteld over de verschillen in narratieve vaardigheden tussen eentalige- en tweetalige kinderen. Uit de literatuur kwam naar voren dat successievelijke tweetalige kinderen achter kunnen lopen op narratieve vaardigheden, doordat deze kinderen problemen kunnen ervaren in taalvaardigheden (Pearson, 2002; Hyltenstam & Abrahamsson, 2003). Hierdoor kon wel worden verwacht dat problemen in de taalvaardigheid bij tweetalige kinderen van invloed kon zijn op narratieve vaardigheden. De gevonden resultaten van dit onderzoek kwamen niet overeen met deze verwachting. Ondanks het verschil in woordenschat tussen eentalige- en tweetalige kinderen, is er geen verschil in narratieve vaardigheden gevonden.

De eerste deelvraag had betrekking op het verschil in Begrip tussen eentalige- en tweetalige kinderen. Begrip gaat over het begrijpen van het verhaal. In de testafname is er gebruikt gemaakt van twee verschillende begripsscores. Er bleek geen significante correlatie te zijn tussen Begrip Modelverhaal en Begrip Vertellen. Dit kan worden verklaard, doordat Begrip Modelverhaal en Begrip Vertellen op andere momenten werden gemeten. Bij Begrip Modelverhaal werden er begripvragen gesteld nadat de testleider een verhaal heeft verteld. In dat verhaal kwamen alle belangrijke elementen aan bod. Als het kind goed had geluisterd tijdens het verhaal, was de kans groot dat het kind goede antwoorden kon geven. Bij Begrip Vertellen werden er begripvragen gesteld nadat het kind zelf het verhaal had verteld. Het kind kon belangrijke elementen overslaan bij het vertellen van het verhaal, waardoor de begripvragen lastiger te beantwoorden waren. Het proces wat vooraf ging aan de begripvragen, kon dus van invloed zijn op het verschil in de scores. Omdat er geen sprake was van een correlatie tussen de beide begripsscores, waren deze scores beiden meegenomen in het verloop van de analyses. Het verschil was namelijk te groot voor de keuze welke begripsscore het meest representatief was voor het meten van Begrip. In dit onderzoek is er geen verschil gevonden in Begrip tussen eentalige- en tweetalige kinderen.

De tweede deelvraag had betrekking op het verschil in Productie tussen eentalige- en tweetalige kinderen. Productie gaat over het vertellen van het verhaal. In dit onderzoek is er geen verschil gevonden in Productie tussen eentalige- en tweetalige kinderen.

Tevens kwam uit huidig onderzoek naar voren dat er geen verband is gevonden tussen Woordenschat en narratieve vaardigheden. Dit kan worden verklaard doordat woordenschat niet de gehele taalvaardigheid omvat, waardoor het misschien niet voldoende was om alleen het verband tussen woordenschat en narratieve vaardigheden te meten. Echter kwam uit de resultaten wel naar voren dat er sprake was van een verschil in woordenschat tussen eentalige- en tweetalige kinderen. De gemiddelde woordenschat bij eentalige kinderen was hoger. Dit kwam overeen met de resultaten uit het onderzoek van Pearson (2002). Dit onderzoek toonde aan dat eentalige kinderen beter scoorden op taalvaardigheden vergeleken met tweetalige kinderen. Dit zou kunnen worden verklaard door de beweringen uit het onderzoek van Bialystok et al. (2009). Hieruit kwam naar voren dat tweetalige kinderen een minder bredere woordenschat hadden en vooral de woorden kenden die ze in de context van die taal gebruikten. Bij de PVVT waren er misschien woorden aanwezig die tweetalige kinderen minder vaak gebruiken dan eentalige kinderen. In het huidige onderzoek werd geen correlatie tussen woordenschat en narratieve vaardigheden gevonden. Hierdoor konden er geen uitspraken worden gedaan over het effect van verschillende manieren van taalverwerving op narratieve vaardigheden. Uit onderzoek van Hyltenstam en Abrahamson (2003) kwam namelijk naar voren dat hoe later een kind de tweede taal verwerft, hoe minder taalvaardigheden worden ontwikkeld.

Geconcludeerd kan worden dat er geen verschil werd gevonden in narratieve vaardigheden tussen eentalige- en tweetalige kinderen. Dit komt overeen met het onderzoek van Viberg (2001), waarin naar voren kwam dat narratieve vaardigheden taalafhankelijk is, waardoor er geen verschillen kunnen ontstaan in narratieve vaardigheden op basis van de taalgroep. De resultaten kwamen het meest overeen met het onderzoek van Pearson (2002). Uit dit onderzoek kwam naar voren dat eentalige kinderen beter scoorden op taalvaardigheden vergeleken met tweetalige kinderen, maar dat dit geen effect had op de narratieve vaardigheden in zijn algemeenheid. Er werden tevens geen verschillen in narratieve vaardigheden tussen eentalige- en tweetalige kinderen gevonden. Deze bevinding kwam tevens overeen met het huidige onderzoek. Ondanks de verschillen in woordenschat, bleken er geen verschillen te worden gevonden in narratieve vaardigheden tussen eentalige- en tweetalige kinderen.

Beperkingen onderzoek

Bij de interpretatie van de resultaten moet rekening worden gehouden met een aantal beperkingen van het onderzoek. Een beperking in de validiteit is dat de resultaten beperkt generaliseerbaar zijn, omdat er sprake was van een kleine en een selecte steekproef. Hierdoor zijn de resultaten niet geheel representatief voor de populatie. Een kleine steekproef kan bijdragen aan een vermindering van de betrouwbaarheid. Om een betrouwbaarheidsmarge van 5 % te bereiken, is minstens een steekproef nodig van 300 personen (Baarda, 2009). Hieraan was niet voldaan. Een selecte toewijzing kan bijdragen aan het uitwisselen van informatie door de kinderen. Een deel van de participanten zaten bij elkaar in de klas of op school, waardoor informatie uitgewisseld kon worden over de testafname. Dit maakte de resultaten minder betrouwbaar. Daarnaast kon er sprake zijn van onderpresteren, omdat de kinderen werden getest door een onbekende testleider en in een vreemde situatie. Een andere beperking in de validiteit is dat niet aan alle voorwaarden werd voldaan voor de analyses die zijn uitgevoerd.

Naast de beperkingen zijn er ook sterke kanten aan het onderzoek. Om de betrouwbaarheid te meten van het onderzoek werden de scores van de MAIN dubbel gecontroleerd. Hoge overlappingscores zijn gevonden bij zowel Begrip Modelverhaal, Begrip Vertellen en Productie. De lagere overlappingscore bij Productie kon worden verklaard door afwijkingen van de interpretatie van de testleider en de tweede beoordelaar. Door middel van een geluidsopname is opnieuw geluisterd naar de antwoorden. Dit was niet altijd goed te verstaan. Daarnaast was de tweede beoordelaar niet aanwezig bij de testafname en zag niet de gebaren van het kind. De testleider zal sneller bij twijfel een punt hebben toegekend, omdat de testleider aanwezig was bij de testafname. De overlappingspercentages waren hoog, wat heeft bijgedragen aan een hoge betrouwbaarheid van het scoren van de gegevens. Tevens was de leeftijdsgroep representatief om narratieve vaardigheden te meten. Uit onderzoek kwam naar voren dat de basale taalontwikkeling, waaronder de fonologische-, syntactische-, en morfologische ontwikkeling, vanaf de leeftijd van zeven of acht jaar volledig is afgerond. Narratieve vaardigheden konden daarom rond die leeftijd beoordeeld worden zonder rekening te houden met ontwikkelingsgebonden verschijnselen (Goorhuis & Schaerlakens, 2000).

Implicaties

In het onderwijs kan worden ingespeeld op de gevonden verschillen in woordenschat. Als op de leeftijd van zeven en acht wordt geconstateerd dat de woordenschat achterloopt bij

tweetalige kinderen, kunnen interventies ingezet worden om de woordenschat te verbeteren. Uit huidig onderzoek komt naar voren komt dat er geen verschillen zijn in narratieve vaardigheden tussen bij kinderen van zeven en acht jaar. Het is interessant voor het onderwijs om goed te investeren in narratieve vaardigheden bij tweetalige kinderen die jonger zijn dan zeven jaar. Juist voor deze leeftijd zijn de narratieve vaardigheden nog niet volledig ontwikkeld, waardoor er goed ingespeeld kan worden op de taalvaardigheden en de narratieve vaardigheden van tweetalige kinderen. Aangezien uit de literatuur ook naar voren kwam dat de context van belang is bij de ontwikkeling van narratieve vaardigheden, is het naast de schoolse situatie ook van belang dat thuis wordt geïnvesteerd in het voorlezen en lezen van boeken.

Suggesties toekomstig onderzoek

Een belangrijke aanbeveling voor verder onderzoek is dat er een grotere steekproef wordt genomen, waarbij de participanten random worden toegewezen aan de steekproef. Dit zorgt ervoor dat er betrouwbaardere uitspraken kunnen worden gedaan en kinderen elkaar onderling minder kunnen beïnvloeden. Wellicht zou een vervolg onderzoek met de gehele dataverzameling van het grootzalige onderzoek, het onderzoek versterken.

Daarnaast is het voor vervolgonderzoek van belang dat naast woordenschat andere taalvaardigheden worden onderzocht, zodat er in het onderwijs kan worden ingespeeld op de verschillende aspecten van taalvaardigheid die van invloed kunnen zijn op narratieve vaardigheden. Het zou interessant zijn om een longitudinaal onderzoek te starten waarbij kinderen vanaf vier jaar (de start van de narratieve ontwikkeling) worden gevolgd tot en met acht jaar. De problemen die bij tweetalige kinderen kunnen spelen in de narratieve ontwikkeling kunnen dan in kaart worden gebracht en hierop kan worden ingespeeld waar nodig. Daarnaast kan er in toekomstig onderzoek onderscheid worden gemaakt in successieve en sequentiële tweetaligheid, om te onderzoeken of er sprake is van verschillen in narratieve vaardigheden bij verschillende taalverwervingsprocessen. Hierdoor zouden eventuele problemen bij successieve tweetaligheid in kaart kunnen worden gebracht.

Concluderend uit dit onderzoek volgt dat narratieve vaardigheden niet verschillen tussen eentalige- en tweetalige kinderen. Nader onderzoek met een ruimere dataverzameling waarin taalvaardigheden beter in kaart worden gebracht, kan uitwijzen wat de verhouding tussen taalvaardigheden en narratieve vaardigheden is zodat binnen het onderwijs hulp geboden kan worden bij eventuele problemen.

Referenties

- Akinci, M., Jisa, H., & Kern, S. (2001). Influence of L1 Turkish on L2 French narratives. In S. Strömquist, & L. Verhoeven (Eds.), *Narrative development in a multilingual context* (p. 189-208). Amsterdam: John Benjamins. doi:10.1075/sibil.23.07aki
- Appel, R., Baker, A., Hengeveld, K., Kuiken, F., & Muysken, P. (2002). *Taal en taalwetenschap*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek!* Houten: Wolters Noordhoff.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). New York, NY: Multilingual Matters.
- Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications practice. *Internal Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *11*, 1-29. doi:10.2167/beb392.0
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2009). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, *13*, 525-531. doi:10.1017/S1366728909990423
- Bliss, L. S., McCabe, A., & Mahecha, N. R. (2001). Analyses of narratives from Spanish-speaking bilingual children. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, *28*, 133-139. doi:1092-5171/01/2802-0133
- Blom, W., & Jong, J. de (2012). MAIN: Nederlandse versie (Meertalig Assessment Instrument voor Narratieven). In N. Gargarina, D. Klop, S. Kunnari, K. Tantele, T. Välimaa, I. Balciuniene, . . . J. Walters (Eds.), *Paper in Linguistics* (pp. 2-41).
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, *18*, 1-21. doi:10.1191/0265659002ct224oa
- Core, C., Hoff, E., Rumiche, R., & Señor, M. (2013). Total and conceptual vocabulary

- in Spanish-English bilinguals from 22 to 30 months: Implications for assessment. *Journal of Speech, Learning and Hearing Research*, 56, 1637-1649. doi:10.1044/1092-4388/2013/11-0044
- Dunn, L., & Dunn, L. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test* (3rd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Fernald, A. (2006). When infants hear two languages: Interpreting research on early speech perception by bilingual children. In P. MacCardle, & E. Hoff (Eds.), *Childhood bilingualism: Research on infancy through school-age* (pp. 19-29). Clevedon: UK.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I., . . . Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *Paper in Linguistics*, 56, 2-41.
- Geest, T. van der, Lentz, L., & Tuijl, H. van (1985). *Voeten stil, jongens! Over interactie, (allochtone) leerlingen en mondelinge taalvaardigheid*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
- Goorhuis, S. M., & Schaerlaekens, A. M (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. De Tijdstroom, Utrecht.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Peña, E., & Quinn, R. (1995). Accommodating cultural differences in narrative style: A multicultural perspective. *Topics in Language Disorders*, 15, 54-67.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39, 1-27. doi:10.1017/S0305000910000759
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturation constraints in SLA. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 539-588). London: Blackwell. doi:10.1002/9780470756492.ch17

- Meisel, J. M. (2003). The bilingual child. In Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 91-113).
- Meisel, J. M. (2007). The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? *Applied Psycholinguistics*, 28, 495-514. doi:10.1017/S0142716407070270
- Miniscalco, C., Hagberg, B., Kadesj, O.B., Westerlund, M., & Gillberg, C. (2007). Narrative skills, cognitive profiles and neuropsychiatric disorders in 7–8-year-old children with late developing language. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 665-681. doi:10.1080/13682820601084428
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58. doi:0142-7164/97\$9.00
- Pearson, B. Z. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. In D. K. Oller, & R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 135-174). Clevedon: Multilingual Matters.
- Schaerlaekens, A. (2000). De verwerving van het Nederlands: Een blauwdruk. In S. Gillis & A. Schaerlaekens (red.), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands* (p. 11-38). Groningen: Martinus Nijhoff.
- Schlyter, S. (1996). Bilingual children's stories: French passe compose/imparfait and their correspondences in Swedish. *Linguistics*, 34, 59-85. doi:10.1515/ling.1996.34.5.1059
- Unsworth, S., & Hulk, A. (2009). Early successive bilingualism. Disentangling the relevant factors. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, 69-77. doi:10.1515/ZFSW2009.008
- Verhoeven, L. (2004). Bilingualism and narrative construction. In S. Strömquist, & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative. Typological and contextual perspectives* (pp. 435-454). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Viberg, Å. (2001). Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. In S. Strömquist, & L. Verhoeven (Eds.), *Narrative development in multilingual context* (pp. 87-152). Amsterdam: John Benjamins.

Wijnen, F. N. K. (1992). Niet vloeiende spraak bij kinderen: Planningsproblemen op verschillende niveaus. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 1, 23-42.

Bijlage A: scoreformulier MAIN**Deel II: Begrip (Navertellen/Modelverhaal)**

		Voorbeelden van correcte antwoorden	Voorbeelden van incorrecte antwoorden	Score	Opmerkingen
0	Vond je het verhaal leuk?	Beginvraag, niet scoren			
D1.	Waarom sprong de hond naar voren? (wijs naar plaatjes 1-2) (Episode 1: Doel)	Wil de muis/ om de muis te pakken/ vangen/achterna te zitten/ om met de muis te spelen	Is aan het weggaan/ rennen/wilde springen/ honden zijn altijd springerig	0 1	
D2.	Hoe voelt de hond zich? (wijs naar plaatje 3) (ITT als reactie)	Boos/slecht/ teleurgesteld/heeft pijn	Goed/blij	0 1	
D3.	<i>(D3 alleen vragen als het kind een correct antwoord geeft in D2 zonder uitleg/motivatie. Als correcte uitleg in D2 is gegeven, geef dan in D3 een punt en ga verder met D4)</i> Waarom denk je dat de hond zich boos/teleurgesteld voelt/pijn heeft etc.? ¹	Omdat hij de muis niet kon vangen/hij zijn kop stootte/tegen een boom botste	Ongepast/ irrelevant antwoord	0 1	

1 Gebruik dezelfde ITT als door het kind genoemd in het antwoord op D2.

D4.	Waarom springt de jongen omhoog? (wijs naar plaatje 5) (Episode 2: Doel)	Wil zijn ballon/om zijn ballon terug te krijgen/omdat hij zijn ballon is kwijtgeraakt	Om in de boom te klimmen	0 1	
D5.	Hoe voelt de jongen zich? (wijs naar plaatje 6)	Goed/blij/tevreden	Slecht/boos/verdrietig	0 1	
D6.	<i>(D6 alleen vragen als het kind een correct antwoord geeft in D5 zonder uitleg/motivatie. Als correcte uitleg in D5 is gegeven, geef dan in D6 een punt en ga verder met D7)</i> Waarom denk je dat de jongen zich goed/gelukkig etc. voelt? ²	Omdat hij de ballon heeft/terug heeft	Omdat hij lacht/hij er zo uitziet/omdat hij staat of ander ongepast antwoord	0 1	
D7.	Waarom grijpt de hond de worstjes?(wijs naar plaatje 5) (Episode 3: Doel)	Besloot de worstjes te/ wilde de worstjes eten/pakken/stelen	Wilde met de tas spelen	0 1	
D8.	Stel je voor dat de jongen de hond ziet. Hoe voelt de jongen zich? (wijs naar plaatje 6)	Slecht/boos/woedend	Goed/blij/tevreden	0 1	
D9.	<i>(D9 alleen vragen als het kind een correct antwoord</i>	Omdat de hond zijn worstjes at/	Ongepast antwoord	0 1	

2 Gebruik dezelfde ITT als door het kind genoemd in het antwoord op D5.

	<i>geeft in D8 zonder uitleg/motivatie. Als correcte uitleg in D8 is gegeven, geef dan in D9 een punt en ga verder met D10)</i> Waarom denk je dat de jongen zich slecht/boos/woedend etc. voelt? ³	pakte			
D10.	Wordt de jongen vrienden met de hond? Waarom?	Nee - geef tenminste één reden (hond at worstjes) of elk ander passend antwoord	Ja/ik weet het niet/ander irrelevant antwoord	0 1	
D11.	Totale score uit 10:				

Deel II: Begrip (Vertellen)

		Voorbeelden van correcte antwoorden	Voorbeelden van incorrecte antwoorden	Score	Opmerkingen
0	Vond je het verhaal leuk?	Beginvraag, niet scoren			
D1.	Waarom was de moedergeit in het water? (wijs naar plaatjes 1-2) (Episode 1: Doel/ITT als	Wil de baby redden/helpen/ is bezorgd over de baby/de babygeit is in gevaar/aan het	Is aan het zwemmen/ spelen/wil een bad nemen/ zichzelf wassen/ de babygeit	0 1	

3 Gebruik dezelfde ITT als door het kind genoemd in het antwoord op D8.

	gebeurtenis begint)	verdrinken/bang/ de baby riep om hulp	wassen		
D2.	Hoe voelt de babygeit zich? (wijs naar babygeit in het water, plaatje 1) (ITT als event begint)	Slecht/bang/in gevaar/angstig	Goed/blij/koud/opg efrist/heeft honger/dorst/ schoon/dom	0 1	
D3.	<i>(D3 alleen vragen als het kind een correct antwoord geeft in D2 zonder uitleg/motivatie. Als correcte uitleg in D2 is gegeven, geef dan in D3 een punt en ga verder met D4)</i> Waarom denk je dat de babygeit zich slecht voelt/bang is/gevaar voelt etc.? ⁴	Omdat hij in het water gevallen is/niet uit het water kan komen/aan het verdrinken is/niet kan zwemmen	Omdat hij honger heeft/aan het zwemmen is/aan het spelen is met het water/daar niet mocht staan	0 1	
D4.	Waarom springt de vos naar voren? (wijs naar plaatje 3) (Episode 2: Doel)	Wil de babygeit pakken/eten/grijpt zijn kans wanneer de moeder niet kijkt/ver weg is	Om met de babygeit te spelen	0 1	
D5.	Hoe voelt de vos zich? (wijs naar plaatje 5-6) (ITT als reactie)	Slecht/verdrietig/boos/ woedend/bang/heeft nog steeds honger/dom/ teleurgesteld	Goed/blij/ speels	0 1	
D6.	<i>(D6 alleen vragen als het kind een correct antwoord geeft in D5 zonder uitleg/motivatie. Als correcte uitleg in D5 is</i>	Omdat hij de babygeit niet te pakken kreeg/hij nog steeds honger had/bang voor	Omdat de vogel zag dat de geit in gevaar was/de vos wegrende/Ik weet	0 1	

⁴ Gebruik dezelfde ITT als door het kind genoemd in het antwoord op D2.

	<i>gegeven, geef dan in D6 een punt en ga verder met D7)</i> Waarom denk je dat de vos zich slecht voelt/bang is/honger heeft/teleurgesteld is etc.? ⁵	de vogel/de vogel aan het bijten was/hem achterna zat	het niet		
D7.	Waarom bijt de vogel in de staart van de vos?(wijs naar plaatje 5) (Episode 3: Doel)	Wil de babygeit redden/besloot de babygeit de redden/wil de vos stoppen/ervoor zorgen dat de vos de geit loslaat/zag dat de geit in gevaar was	Wil de vos/geit eten/spelen met de vos	0	1
D8.	Stel je voor dat de vogel de geiten ziet? Hoe voelt de vogel zich? (wijs naar plaatje 6)	Goed/tevreden/blij/opg elucht/trots/as een held	Slecht/ verdrietig/boos/woedend/had medelijden/dom/"Ik moet de vos krijgen"	0	1
D9.	<i>(D9 alleen vragen als het kind een correct antwoord geeft in D8 zonder uitleg/motivatie. Als correcte uitleg in D8 is gegeven, geef dan in D9 een punt en ga verder met D10)</i> Waarom denk je dat de vogel zich goed/ tevreden/blij etc.voelt? ⁶	Omdat hij de vos stopte/de vos weg kreeg/de geiten redde/ziet dat de geiten blij zijn/geen pijn hebben/de vos niet meer terugkomt	Omdat hij lacht/ boos is op de vos/zelf de babygeit wil eten	0	1
D10.	Wie vindt de moedergeit het leukst, de vos of de vogel?	De vogel – geef tenminste één reden	De vos/Ik weet het niet	0	1

5 Gebruik dezelfde ITT als door het kind genoemd in het antwoord op D5.

6 Gebruik dezelfde ITT als door het kind genoemd in het antwoord op D8.

	Waarom?	(hij redde/hielp de babygeit/jaagde de vos weg)			
D11.	Totale score uit 10:				

Scoreformulier voor Babygeiten (Vertellen)

Deel I: Productie

A. Verhaalstructuur; B. Structurele complexiteit; C. Termen voor benoemen innerlijke toestand personage 'Innerlijke Toestand Termen' (ITT)

A. Verhaalstructuur

		Voorbeelden van correcte antwoorden ⁷	Score	Opmerkingen ⁸
A1.	Setting	Tijd en/of plaats verwijzing, bijv. er was eens/op een dag/lang geleden... in een bos/op een grasveld /bij het meer /bij de vijver	0 1 2 ⁹	
<i>Episode 1: Moeder/Geit (episode personages: babygeit en moeder/geit)</i>				
A2.	ITT als gebeurtenis begint	Babygeit was bang/in gevaar/aan het verdrinken/had hulp nodig/huilde/riep de moeder < Moeder/Geit etc. > zag dat babygeit bang was/in gevaar was/aan het verdrinken was/niet kon zwemmen/maakte zich zorgen over de babygeit in het water	0 1	
A3.	Doel	Moedergeit wilde de baby helpen/redden/ uit het water duwen	0 1	
A4.	Poging	Moedergeit rende/ging het water in/is aan het duwen	0 1	

7 Equivalenten van de genoemde voorbeelden worden net zo gescoord. In geval van twijfel of als het antwoord van het kind niet op het scoreformulier staat, raadpleeg dan de Appendix in de handleiding.

8 Schrijf hier de antwoorden op of geef aan *Geen antwoord*.

9 Nul punten voor een verkeerd antwoord of geen antwoord, 1 punt voor één correct antwoord, 2 punten voor verwijzing naar zowel tijd als plaats.

A5.	Resultaat	Moedergeit duwde de baby uit het water/redde de baby Babygeit was gered/uit het water	0	1	
A6.	ITT als reactie	Moedergeit was blij/opgelucht Babygeit was opgelucht/tevreden/blij/niet meer bang	0	1	
<i>Episode 2: Vos (episode personages: vos en babygeit)</i>					
A7.	ITT als gebeurtenis begint	Vos zag dat de moeder wegkeek/dat de baby alleen was/dat er eten was/de vos had honger	0	1	
A8.	Doel	Vos wilde de babygeit eten/vangen/ vermoorden	0	1	
A9.	Poging	Vos sprong naar de babygeit/probeerde de babygeit te pakken/grijpen/vangen	0	1	
A10.	Resultaat	Vos pakte/kreeg/greep/ving de babygeit	0	1	
A11.	ITT als reactie	Vos was blij Babygeit was bang	0	1	
<i>Episode 3: Vogel (episode personages: vogel, vos en babygeit)</i>					
A12.	ITT als gebeurtenis begint	Vogel zag dat de geit in gevaar was Babygeit was in gevaar	0	1	
A13.	Doel	Vogel besloot/wilde de vos (te) stoppen/de babygeit (te) helpen/beschermen/redden	0	1	
A14.	Poging	Vogel beet in/trok aan de staart van de vos/viel de vos aan/ging de vos achterna	0	1	
A15.	Resultaat	Vogel jaagde de vos weg Vos liet de baby geit gaan/rende weg Babygeit was gered/veilig	0	1	
A16.	ITT als reactie	Vogel was opgelucht/blij/trots dat hij de baby geit gered had Vos was boos/teleurgesteld Babygeit/geiten was/waren opgelucht/blij	0	1	
A17.	Totale score uit 17:				

Bijlage B: Toetsing voorwaarden ANOVA en MANOVA*1) Observaties statistisch onafhankelijk en interval meetniveau*

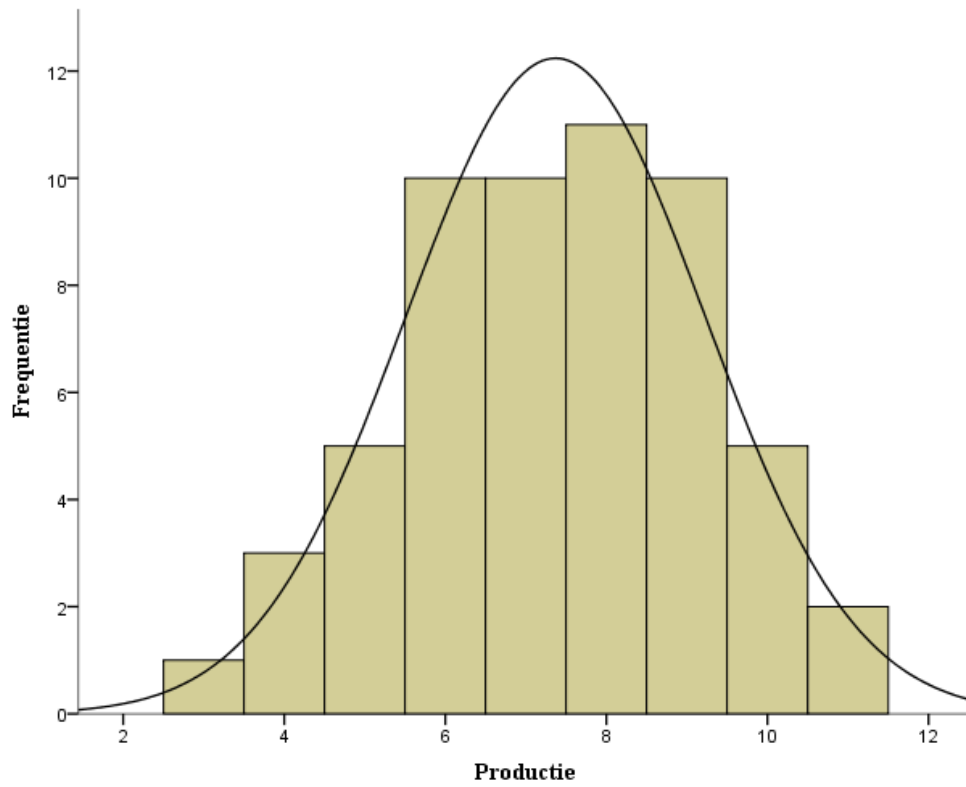
Aan de voorwaarde van onafhankelijkheid van observaties wordt in principe voldaan, omdat de participanten verschillend scoren op de testen. De participanten zijn echter wel kinderen van basisscholen, waardoor informatie uitgewisseld kan worden. Door de leeftijd van de kinderen en de testmogelijkheden wordt verwacht dat deze kinderen geen relevante informatie aan elkaar konden overbrengen. Aan de voorwaarde van interval meetniveau is niet voldaan, omdat de taalgroep een nominale variabele is en de begripsscores en productiescore continue variabelen zijn.

2) Random toegewezen

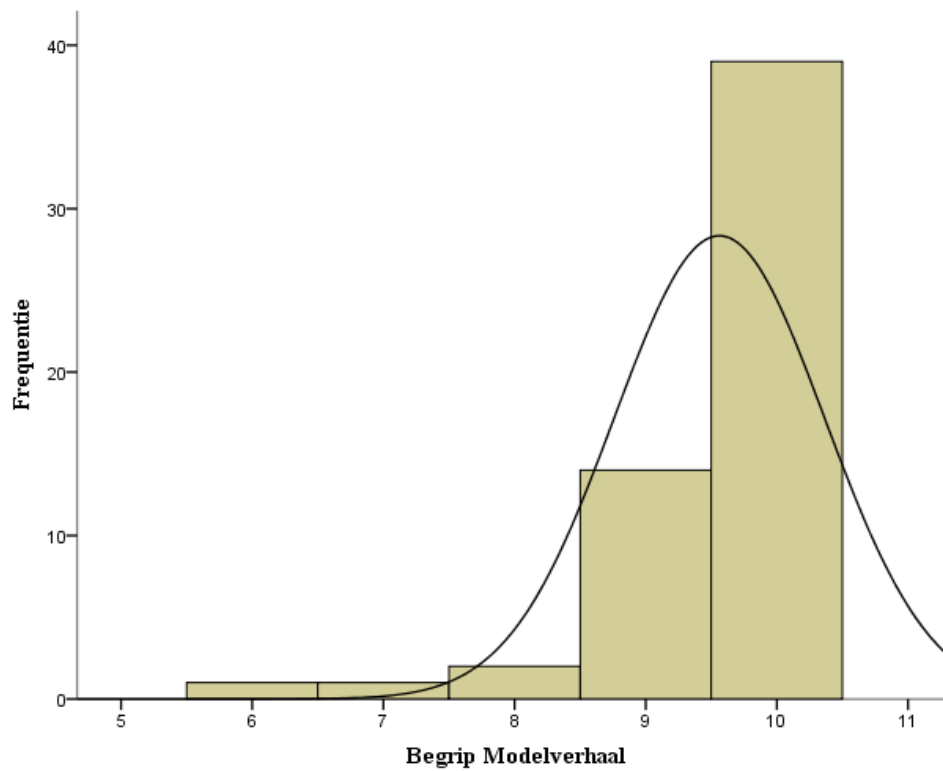
Aan deze voorwaarde is niet voldaan, omdat kinderen op basis van toestemming hebben deelgenomen aan het onderzoek.

3) Normale verdeling van afhankelijke variabelen

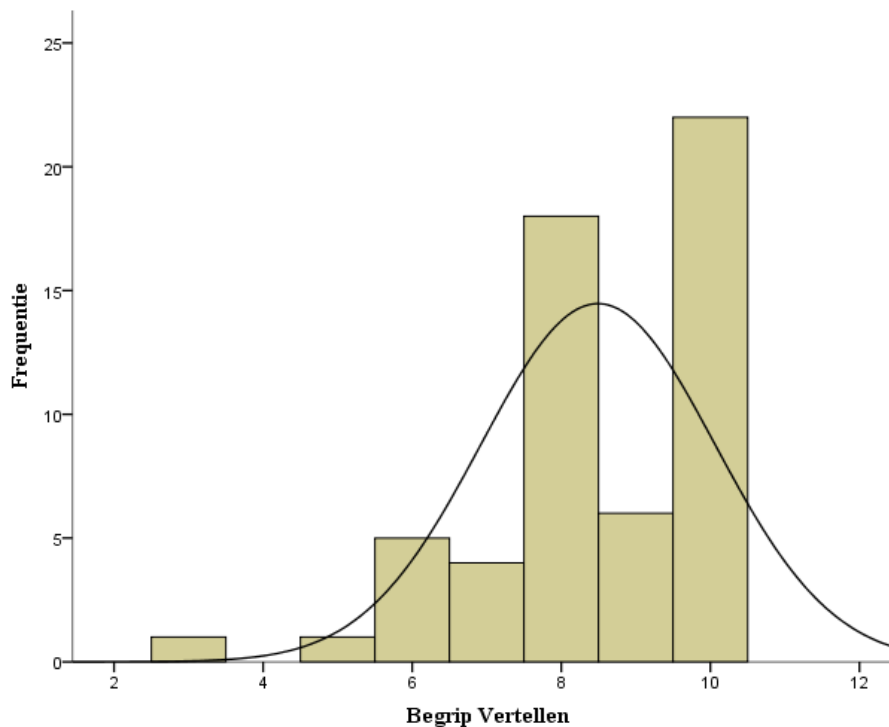
Aan de hand van onderstaande histogrammen kan worden geconcludeerd dat er sprake is van een normale verdeling voor de onafhankelijke variabele Productie. Voor de interpretatie van Begrip Vertellen en Begrip Modelverhaal is de klokvorm van de normale verdeling minder aanwezig, maar kan toch worden gesproken van een normale verdeling. Dit is gecontroleerd door middel van een P-plot (waarschijnlijkheidsplot). Aan deze voorwaarde is voldaan (Figuur 1B; Figuur 2B; Figuur 3B).



Figuur 1B. Normale verdeling Productie



Figuur 2B. Normale verdeling Begrip Modelverhaal



Figuur 3B. Normale verdeling Begrip Vertellen

4) *Homogeniteit.* Door middel van een Levene's test voor alle afhankelijke variabelen, blijken de variabele 'Begrip Vertellen' en 'Begrip Modelverhaal' niet significant te zijn. Dit betekent dat de varianties niet significant verschillend zijn. Deze variabelen voldoen aan homogeniteit. De afhankelijke variabele 'Productie' is echter wel significant, wat betekent dat de varianties significant verschillend zijn binnen deze variabele. Om de homogeniteit van covariantie te berekenen is de Box's M uitgerekend. Hieruit komt naar voren dat er tevens geen significant resultaat is, wat betekent dat de covariantie niet significant verschillend is.

Tabel 1B

Levene's Toets voor gelijke varianties

	F	df1	df2	α
Begrip Vertellen	,08	1	55	,78*
Productie	5,29	1	55	,03*
Begrip Modelverhaal	1,40	1	55	,24*

Noot. * $p < .05$

Tabel 2B

Box'M Toets voor gelijke covariantie

	F	df1	df2	α
Box' M	1,94	6	7216	,07*

*Noot. *p<.05*