

GETUIGENISSEN VAN KINDEREN: GEBONDEN AAN HUN TAALONTWIKKELING?

A. Schaerlaeckens en I. Zink*

Inleiding

Kinderen moeten soms meewerken aan politieverhoren, aan deskundigenonderzoeken. Speciaal inzake kindermishandeling zijn ze soms cruciale getuigen. Hiervoor moeten kinderen ondervraagd worden en moeten ze zelf vertellen. Taalvaardigheid speelt bij dit alles een belangrijke rol. Nu manifesteert het taalgebruik van jonge kinderen soms een opvallende tegenstrijdigheid. Aan de ene kantervaart iedereen dat kinderen eigenlijk onbevanger de waarheid vertellen dan volwassenen. Ze komen bijvoorbeeld bij een wildvreemde vrouw op bezoek en vragen direct 'Heeft U geen man?' of ze vertellen de kleuterleidster 'Papa en mama hadden ruzie'. Ze doen dit op een directe manier en doorprikken daarbij soms heel efficiënt de schijnwereld die volwassenen hebben opgebouwd om een pijnlijke waarheid toe te dekken.

In het sprookje van Andersen 'De kleren van de keizer', maken alle volwassenen elkaar wijs 'Wat heeft de keizer toch mooie kleren aan', tot een klein kind roept: 'Maar de keizer heeft helemaal geen kleren aan'. Een frappant voorbeeld van die opvallende openheid. Aan de andere kant kan men in de kranten lezen dat kinderen hun verhalen over incest vertellen in opeenvolgende, heel uiteenlopende en zelfs contradictorische versies. Men kan er blijkbaar helemaal geen staat op maken. Een fameus voorbeeld is het Belgische proces tegen Armand Van Puyenbroeck, waarbij kinderen veel opeenvolgende tegenstrijdige versies gaven (J. VARENDONCK, 1911, 1984).

Gedeeltelijk wordt deze contradictie in het taalgebruik verklaard door de veel grotere emotionele betrokkenheid van het kind wanneer het over mishandeling of misdaad moet getuigen, gedeeltelijk wordt ze echter ook verklaard door factoren die inherent zijn aan de taalontwikkeling van het jonge kind. In wat volgt wordt getracht wat meer inzicht te krijgen in de ingewikkelde interrelaties tussen taalgebruik en 'getuigenisbekwaamheid'.

I. Algemeen referentiekader

In WELLS en LOFTUS (1984) wordt een antwoord geformuleerd op de vraag wanneer kinderen in staat zijn getuigenisverklaringen af te leggen. Dit antwoord wordt hier als uitgangspunt genomen, en er wordt in gesteld dat met vier elementen rekening moet worden gehouden:

1. begrip van de verplichting om, na instructie, de waarheid te spreken;

* Hoofddocent, respectievelijk wetenschappelijk medewerkster aan de K.U. Leuven, Faculteit Geneeskunde, Neus-, keel- en oorzichten/Logopedie, Centrum voor taalverwervingsonderzoek.

2. voldoende geestelijke capaciteit om wat men meemaakt goed te observeren en te registreren;
3. geheugen dat toereikend is om de gegevens die waargenomen zijn te onthouden;
4. voldoende vermogen om de gegevens die in het geheugen opgeslagen zijn, correct te reproduceren.

De punten 1 en 4 verwijzen rechtstreeks naar de taalbeheersing. Bij de punten 2 en 3 gaat het om vragen als: kan het kind goed waarnemen, kan het observeren, registreren, en hoe zit het met zijn geheugencapaciteit. Alhoewel we het in wat volgt hoofdzakelijk zullen hebben over taalontwikkeling, moeten we toch ook kort vragen stellen als: hoe zit het met de suggestibiliteit van kinderen, kunnen kinderen observeren en registreren, en hebben ze een voldoende geheugen?

ADRIAENSSENS (1991) en SCHUIJLENBURG (1992) geven een overzicht van onderzoek en experimenten waarbij deze capaciteiten bij kinderen en volwassenen vergeleken werden. Er zijn in grote lijnen twee soorten onderzoeken. Bij de *vrije reproductietaken* moeten de deelnemers een verhaal of een gebeurtenis die voor hen geënceneerd werd navertellen. Er wordt dan gelet op het aantal details dat men weergeeft, en op de (on)juistheid van de vertelde feiten. Bij de *vraagprocedure* worden zowel objectieve als suggestieve vragen gesteld. Is er bijvoorbeeld bij de proefopzet een baardloze man met een koffer binnengekomen, dan zou een objectieve vraag kunnen luiden als: 'Wat droeg de man in zijn hand toen hij binnenkwam?' en een suggestieve vraag: 'Welke kleur had de baard van de man die binnenkwam?'

De conclusies uit dit soort onderzoeken kan men als volgt samenvatten: kinderen nemen minder waar en herinneren zich daarom minder feiten, maar ze zijn per definitie *niet ongeloofwaardiger* dan volwassenen in wat ze wel *spontaan vertellen* (b.v. VAN OSS MARIN, B. e.a., 1979). Kinderen antwoorden echter minder correct op gerichte *vragen*, zowel objectieve als suggestieve. Bij het beantwoorden van vragen zou er bij kinderen sprake zijn van een verhoogde suggestibiliteit. Bovendien wijst SCHETKY (1988) erop dat slachtoffers van kindermishandeling nog meer suggestibel zouden zijn dan andere kinderen.

Suggestibiliteit verwijst naar het feit dat personen ertoe gebracht worden te geloven dat een gebeurtenis zich anders heeft voorgedaan dan in werkelijkheid het geval was. LOFTUS (1974, 1980, 1984) toonde aan dat ook volwassenen aan suggestibiliteit onderhevig zijn. DAVIES (1986) concludeert in zijn overzicht dat kinderen ouder dan vier jaar niet méér suggestibel zijn dan volwassenen wat de hoofdzaken van een gebeurtenis betreft. Ze zouden wel meer suggestibel zijn wat de details van de gebeurtenissen betreft. Zo zou b.v. een kind dat een vaccinatieprik kreeg van een verpleegster met een witte schort aan, er gemakkelijk toe gebracht kunnen worden te verklaren dat de verpleegster een blauwe schort aanhad, maar niet dat deze verpleegster hem b.v. zoende. Toch menen sommigen nog dat kinderen meer suggestibel zouden zijn dan volwassenen, omdat ze zaken uit het geheugen kunnen verdringen die emotioneel te belastend zijn.

Bovendien hebben kinderen een afhankelijke status en kunnen dus licht geïntimideerd worden. ZARAGOZA (1987) komt tot de conclusie dat de grotere suggestibiliteit van kinderen vooral te verklaren is door de autoriteitspositie van de volwassenen, eerder dan door het meer vervagend geheugen van kinderen. Ook

JONES en MCQUISTON (1988) menen dat het *lange-termijn-geheugen* bij kinderen onderschat wordt.

Wat kinderen gezien, gehoord, onthouden hebben, moeten ze ook nog kunnen vertellen. Hier speelt hun taalbeheersing een grote rol: in hoeverre zijn kinderen in staat om wat ze gezien, gehoord en onthouden hebben, ook op een juiste manier te formuleren en over te brengen?

II. Taalverwerving: verschillende aspecten van taalvaardigheid

Taalverwerving is een proces dat zich afspeelt tussen de geboorte en de leeftijd van ongeveer 10 jaar. In een notedop: een baby is nog 'onmondig'; een kind van 2,5 jaar kan zich verbaal zelden zo goed uitdrukken dat wat het zegt eenduidig interpreteerbaar is; een kind van 5 jaar is normaal wel begripbaar voor de omgeving; een kind van 9 à 10 jaar beheerst zijn taal *vormelijk* zoals volwassenen dat doen (zie SCHAERLAEKENS en GILLIS, 1987, voor een meer gedetailleerde beschrijving).

In het schema uit WELLS en LOFTUS verschenen reeds de termen *begrip* en *re-productie*. Daarmee wordt eigenlijk verwezen naar twee polen die men gewoonlijk *passieve* en *actieve* taalbeheersing noemt, en die in het hele taalverwervingsproces belangrijk zijn. Wanneer men over taalverwerving spreekt, reduceert men dit proces spontaan nogal eens tot wat het kind *produceert*, terwijl er eigenlijk vier aspecten aan zitten: de omgeving praat tot het kind; het kind begrijpt de omgeving; het kind praat tot de omgeving, en de omgeving begrijpt het kind.

Taalverwerving is tijdens de hele periode van 0 tot 9 een spiraalsgewijs proces, waarbij *elk* van deze vier aspecten zich ontwikkelt. Niet alleen moet het kind beter leren articuleren en spreken, de volwassenen moeten ook progressief leren het kind op zijn niveau te begrijpen, en het kind aangepast toe te spreken. Hoe jonger het kind is, hoe meer de omgeving daarbij inspanningen zal moeten leveren om het kind ook *correct* te interpreteren. Men zal immers geconfronteerd worden met de gebrekkige taalbeheersing van het kind, en men zal zich moeten inleven in zijn dagelijkse leefwereld. Enkele voorbeelden kunnen dit illustreren:

- Wanneer een kind (13 maanden) 'boetam' gebruikt voor 'boterham', moet men weten dat 'boetam' het produkt is van beperkte articulatiemogelijkheden: de woordvorm behelst nog maar twee lettergrepen, het foneem *r* is een technisch moeilijk foneem, en de *o* wordt meer gesloten gerealiseerd.

- Een babysitter die een kind van 18 maanden niet in slaap gesust krijgt, hoort het kind al wenend de klankvorm 'seetoo' produceren. Ook hier is uitspraakreductie: want 'seetoo' is de samentrekking van 'mercedesauto'. Bovendien is de plastic miniatuur mercedesauto het lievelingsvoorwerp van dit kind, waarmee het normaal wenst in te slapen.¹

Met dit laatste voorbeeld is aangetoond dat het niet alleen gaat om het *technisch* begrijpen, maar ook het begrijpen van een *leefwereld*. Wat hier simplistisch 'omgeving' genoemd werd, evolueert natuurlijk ook met de leeftijd. Tot 2,5 jaar

1. Deze en de andere voorbeelden uit dit artikel zijn ontleend uit: SCHAERLAEKENS, 1977 en SCHAERLAEKENS en GILLIS, 1987.

wordt een kind normaal alleen begrepen door zijn vertrouwde omgeving. Tot 5 jaar kan het begrepen worden door een iets bredere omgeving, d.w.z. door personen die bereid zijn de leefwereld van het kind binnen te treden, bijvoorbeeld de kleuterleidster. Pas na 5 jaar wordt een kind normaliter begrepen door vreemden, door de hele taalgemeenschap.

Omgekeerd begrijpen kinderen ook dikwijls verkeerd of onvolkomen wat volwassenen bedoelen. Enkele voorbeelden:

– Kleuters van 3 à 4 vatten niet dat er naast letterlijk ook figuurlijk taalgebruik bestaat. Wanneer mama zegt 'Laat mij even met rust, ik heb teveel om mijn hoofd', kijkt de kleuter haar scherp aan en zegt 'Mama, jij hebt helemaal niks om je hoofd'. De driejarige ziet immers helemaal geen hoofddoek of ongewoon hoofddeksel. Enthousiast ging een andere driejarige zijn bal zoeken, stellig rekenend op een partijtje voetbal, omdat papa gezegd had 'Je gaat zeker met mijn voeten spelen'.

Hieruit kan men reeds praktische conclusies trekken: wie de getuigenissen van kinderen wil interpreteren moet bereid zijn een inspanning te leveren om de taal van die kinderen technisch te leren begrijpen, en om zich in hun leefwereld te verplaatsen. Wie vragen stelt of instructies geeft, moet echt verifiëren of hij door het kind wel goed begrepen wordt. Bij een ondervraging kan men oefenen door eerst een gesprek op te zetten over een neutraal onderwerp: bijvoorbeeld wat gebeurde er gisteren in de school? Men kan dan uittesten welke vragen het kind begrijpt, welke niet, en op welke manier het antwoorden kan formuleren.

Uit de geciteerde voorbeelden blijkt bovendien dat er verschillende factoren aanleiding gaven tot communicatiestoornis: *slechte uitspraak, gebrek aan woordenschat, gebrek aan abstractievermogen*. Het taalsysteem is immers een heel complex samenspel van diverse aspecten. Zo zijn er: klankleer of *fonologie*, betekenisleer of *semantiek*, zinsbouw of *syntaxis*, *morfologie*, *pragmatiek* en *metalinguïstiek*. Taalverwerving betreft dus een verzameling van groeiende vaardigheden bij het kind, en het zal duidelijk zijn dat een kind van 3, van 5, of van 7 jaar telkens heel anders is uitgerust om te vertellen wat het beleefd, gezien, onthouden heeft. Voor elke fase van dit proces kan men aantonen hoe die beperkte vaardigheid het kind parten kan spelen om zich uit te drukken en te *spreken*, en hoe deze beperkingen de volwassenen parten kunnen spelen om het kind correct te *begrijpen*.

In wat volgt wordt dikwijls verwezen naar doorsnee-leeftijden, alhoewel de onderlinge tempoverschillen qua taalontwikkeling vrij groot zijn. Daarenboven zijn factoren als: sociale achterstelling, verwaarlozing, mishandeling, beslotenheid van milieu, gekend als factoren die vaak resulteren in een merkbare taalachterstand. Vele mishandelde kinderen hebben taalmoeilijkheden. LYNCH en ROBERTS vermeldten reeds opvallend veel taalvertraging in *Consequences of Child Abuse* (1982). Dit wordt bevestigd in een overzichtsartikel van HENAU en MARNEFFE (1989). Ook in een onderzoek van CULP en WATKINS (1991) wordt geschat dat bijna 80% van de mishandelde kinderen een taalachterstand vertoont. Deze achterstand manifesteert zich op alle niveaus van taal. LESNIK-OBERYSTSTEIN (1987) plaatst deze problematiek in een nog bredere context van algemene communicatie-armoede in het gezin waar mishandeling voorkomt.

In elk geval moet men bij *deze* kinderen extra voorzichtig zijn met het hanteren van de doorsnee-leeftijden die in wat volgt vermeld worden.

III. Taalvaardigheid in opbouw: enkele voorbeelden

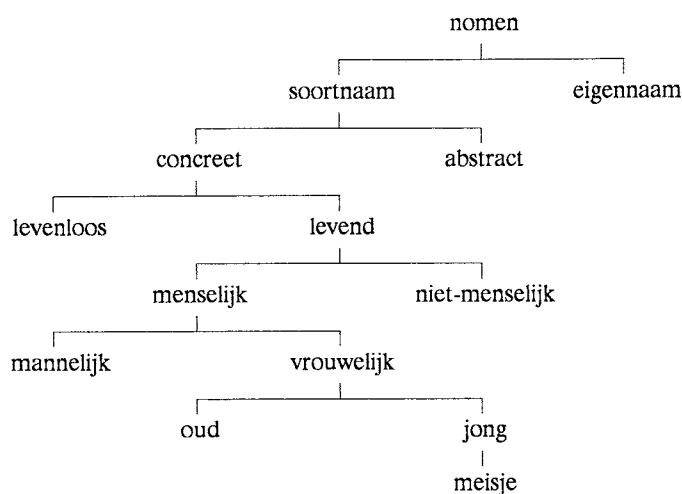
Taal is het instrument bij uitstek dat het kind gebruikt om zich te uiten, om te vertellen over wat gebeurd is. Taal is ook het instrument dat door een ondervrager gebruikt wordt in een verhoor. Bij een kind jonger dan 10 jaar functioneert dit instrument echter anders dan bij volwassenen. Wanneer de volwassene zich als een begripende gesprekspartner wil opstellen, moet hij rekening houden met de beperkingen van dit instrument. Uit het geheel van valkuilen, als gevolg van de nog onvoltooide taalverwerving, zullen er hier exemplarisch twee uitgelicht en geïllustreerd worden: woordbetekenis en zinsbegrip.

1. WAT BETEKENT EEN WOORD?

Als een kind een woord in de mond neemt, wil dat *niet* per definitie zeggen dat het kind dat woord ook volledig begrijpt. Woordbetekenis wordt immers heel progressief opgebouwd. Dit wordt al snel duidelijk bij de volgende uitingen:

- 'Ik heeft ne vuile *slurf*' (Gerrit, 2j11m)
- 'Is de *meisjes* ook een *mens*?' (Hanneke, 3j3m)
- 'Ben jij een *dokter* of een *mens*?' (Bart, 3j)
- 'Bomma is geen meisje, bomma is een grote *meis*' (Gerrit, 2j10m)

Kinderen nemen dus woorden als *dokter*, *meisje*, *mens*, *slurf* vlot in de mond, zonder volledig te weten waarop die woorden precies slaan. Dit hangt samen met twee dingen: een woord is een conglomeraat van semantische kenmerken, en een woord heeft een hiërarchische positie tegenover andere woorden. Als voorbeeld volgt hier de hiërarchie van het woord *meisje*:



Het stellen van een vraag als 'is de meisjes ook een mens?' verwijst naar de voorlaatste hiërarchische knoop. Een uiting als 'bomma is geen meisje, bomma is een grote meis' refereert aan de laatste hiërarchische knoop. Bovendien speelt hier de vorm van de taal het kind parten: het is namelijk uitzonderlijk dat een verkleinvorm wordt toegepast op een volwassen persoon. Het kind dat vraagt 'Is de meis-

jes ook een mens?' of 'Ben jij een dokter of een mens?' weet wel dat de woorden *meisje*, *mens* en *dokter* wat met elkaar te maken hebben, maar de juiste hiërarchische verhouding kent het nog niet. Heel concreet kan het dus voorkomen dat, als men een kind vraagt: 'Heb je een mens gezien?', het naar (zijn) waarheid zal antwoorden 'neen', omdat het geen 'mens' maar een dokter was die het voorbij zag gaan. Of als men vraagt: 'Heb je een meisje gezien?' antwoordt het kind 'neen' want het meisje dat voorbijkwam was te lang om nog 'meisje' te zijn.

Een woord is ook een conglomeraat van semantische kenmerken. Als voorbeeld zijn hier een aantal semantische kenmerken verzameld die inzicht kunnen geven in de verschillen tussen *slurf* en *neus*.

	<i>Slurf</i>	<i>Neus</i>
lichaamsdeel	+	+
uitspringend deel van het gelaat	+	+
soms vochtig	+	+
eigen aan sommige dieren	+	+
eigen aan de mens	-	+

Het kind van 2,5 dat zegt 'Ik heeft ne vuile slurf' heeft wel enkele, maar niet alle semantische kenmerken van *slurf* verworven. Wanneer dit kind 4 is, gebruikt het *slurf* voor olifant, en niet meer voor een mens, maar het past dit woord nog ten onrechte toe op een varkenssnoet. Pas in de lagere school leert het dat slurf ook hoort bij een miereneter, een tapir en bij een stofzuiger. De verwerving van het woord *slurf* is dus een jarenlang proces. Het feit dat een kind de semantische kenmerken van een woord slechts één voor één verwerft, kan wel meebrengen dat het soms regelrecht het tegenovergestelde zegt van wat het bedoelt, zoals blijkt uit de volgende voorbeelden:

- Ik ga spijtig naast mama (het kind drukt uit blij te zijn naast mama te gaan) (Tim, 4j)
- Ik wil naar boven (het kind staat boven op de trap en wil naar beneden) (Hanneke, 3j4m)
- Het kind voelt aan de warme radiator, trekt zijn hand terug, en zegt 'koud' (Hanneke, 2j5m)
- 'Gisteren was 't morgen hé?' (Hanneke, 4j)
- Bij de poppenkast vraagt de politieman aan het publiek 'Waar is Jules?'. Het kind roept 'Op de zolder' alhoewel Jules zich juist in de kelder verborgen heeft. Op de volgende vraag van de politieman 'Waar is Jules?' roept het kind enthousiast 'binnen, binnen' alhoewel Jules juist naar buiten gelopen is en dit ook zo heeft meegedeeld aan het publiek (Inge, 4j11m)

Bij het voorbeeld van de vergissing tussen kelder en zolder, kan men de volgende semantische kenmerken van deze plaatsen eens op een rij zetten:

	<i>Kelder</i>	<i>Zolder</i>
ruimte in huis	+	+
niet bewoonde opslagplaats	+	+
verwijderd van de woonruimte in de verticale as	+	+
zich hoger bevindend	-	+
zich lager bevindend	+	-

Het kind dat 'zolder' zegt i.p.v. kelder, heeft dus wel begrepen dat het gaat om een niet bewoonde opslagplaats in huis, die in de verticale as van de andere woonruimtes verwijderd is, maar het heeft nog niet de details 'zich hoger of lager bevindend' uit elkaar gehaald. Dat leidt tot uitingen waarin het kind precies het tegenovergestelde zegt van wat het bedoelt. Het kan dus zeer wel gebeuren dat wanneer men een kind een vraag stelt als 'Waar was jouw papa toen dit gebeurde?', het naar (zijn) waarheid antwoordt 'boven', terwijl het eigenlijk bedoelt 'beneden', of 'buiten', terwijl het eigenlijk bedoelt 'binnen'. Het liegt dus *niet*; wel ligt zijn nog beperkte taalvaardigheid aan de basis van deze omkeringen.

Verraderlijk is deze semantische-kenmerkenprogressie bovendien, omdat ze zich niet alleen manifesteert bij heel jonge kinderen, maar eigenlijk meegroeit met kinderen zeker tot 6 of 7 jaar, een leeftijd waarop de omgeving dergelijke onjuistheden niet meer verwacht. Bij *jongere* kinderen is men er zich meestal wel van bewust dat ze een woord misschien te breed of te eng gebruiken. Het is wel zo dat het soort woorden waarbij het kind zich vergist, enigszins evolueert volgens de leeftijd. Ter oriëntatie volgt hier een schema met knelpunten:

- 1-3 jaar: VOORWERPEN, PERSONEN, EENVOUDIGE HANDELINGEN
b.v. papa = man, koe = viervoeter, tent = huis, trein = auto
- 2-3 jaar: PLAATS, HOEVEELHEID, EIGENSCHAP
b.v. bij = in, boven = beneden, kelder = zolder, warm = koud
- 3-5 jaar: HOEVEELHEID, TIJD, ABSTRACTE BEGRIPPEN
b.v. gisteren = morgen, vroeger = later, heel dikwijls = af en toe
- 4-7 jaar: ABSTRACTE BEGRIPPEN, MODIFICERENDE TERMEN
b.v. nauwelijks = ten zeerste, gedeeltelijk = zeer omvattend, in het algemeen = af en toe

2. ZINSBEGRIJ

Met het gebruik en begrip van verschillende zinstypen raken we een ander voorbeeld aan van hoe taalvaardigheid evolueert in de loop van de taalverwervingsperiode. Bij heel jonge kinderen, zo van 2 tot 3 jaar, kan men zeggen dat betekenis of semantiek eigenlijk primeert op syntaxis. Deze kinderen reageren eerder volgens de semantische probabiliteit, dan volgens de regels van de zinsbouw, althans zolang ze de betrokken zinstypen niet op en top beheersen. Zo zullen ze in een taalttest opdrachtjes met voorwerpen als 'zet de pop op de stoel, leg de lepel op het bord, en leg de blok in de doos', probleemloos uitvoeren. Maar als men minder logische dingen begint te vragen als 'leg de pop onder de doos', of 'leg de lepel op de stoel', dan voeren ze dit minder goed uit. Wanneer men hen met miniatuurvoorwerpen laat uitbeelden wat er gezegd wordt, zal de zin 'de leeuw bijt het kind' perfect worden uitgebeeld, bij 'het kind bijt de leeuw', zal een heel jong kind zeker het tegenovergestelde tonen: het laat de leeuw nogmaals het kind bijten. Een vier- à vijfjarige voert deze opdracht misschien wel correct uit. Bij heel jonge kinderen kan men bovendien verwachten dat ze een opdracht als 'zet de pop *niet* op de stoel', verkeerd interpreteren: ze zetten de pop wel op de stoel, omdat ze de negatieve zin nog niet begrijpen. Dit laatste voorbeeld geldt voor heel jonge kinderen, maar ook bij oudere kinderen is de zinsbouw nog niet helemaal af.

Een voorbeeld van een zinstype dat door kinderen zeer *laat* beheerst wordt, is de *passieve zin*, en speciaal de passieve vraagzin. Als men een kind van 4, van 5 en

ook van 6 jaar bij een tekening waarop een hond een kind aanvalt, de vraag stelt: 'wordt de hond door het kind gebeten?' zullen ze pertinent 'ja' antwoorden. Wanneer het kind de passiefvorm nog niet begrijpt, antwoordt het naar wat voor hem semantisch logisch is met de gegeven woordenschat; uit hun antwoord kan men echter best niets besluiten. Stelt men dus een vijfjarige een vraag als: 'Slaat papa mama?' dan zal hij wellicht antwoorden 'ja', echter even zo vlot wordt de vraag 'wordt papa door mama geslagen?' met 'ja' beantwoord. Het verdient dus aanbeveling geen vragen in de passiefvorm te stellen, ook niet aan oudere kinderen, zelfs niet tot de leeftijd van 10 jaar.

IV. Het vertellen van verhalen en gebeurtenissen

Wanneer men geïnteresseerd is in de getuigenissen van kinderen, is het kunnen weergeven van beleefde gebeurtenissen in een samenhangend verhaal een erg belangrijke vaardigheid. Ook deze deelvaardigheid van taalverwerving verandert met de leeftijd. De evolutie ervan kan als volgt samengevat worden (cf. APPLEBEE, *The Child's Concept of Story: Ages two to seventeen* (1978)). Kinderen vanaf 2 jaar vertellen opeenstapelingen van losse gebeurtenissen, zonder logische of chronologische volgorde. Tegen de leeftijd van 5 jaar evolueren ze naar het vertellen van samenhangende verhalen die opgebouwd zijn rond een chronologische of logische climax. De ontwikkeling van de verhaalstructuur blijkt voltooid te zijn rond 10 jaar.

Jonge kinderen zullen dus eerst opeenstapelingen, of geassocieerde opeenvolgingen en niet-gefocusseerde reeksen vertellen. De details daarvan hoeven daarom echter niet onwaar te zijn. Uit onderzoek (GOODMAN en REED, 1986) blijkt dat kinderen informatie over handelingen beter onthouden dan beschrijvende informatie over een persoon of over een ruimte. Kinderen kunnen dus eerder beschrijven *wat* er gebeurd is, dan bijkomende informatie geven over *hoe* een persoon of een ruimte eruit zag. Onderzoek waarin de spontane verhalen van jonge kinderen werden verzameld en naar waarheidsgehalte beoordeeld door hun ouders, toonde aan dat wat kinderen vertellen meestal echt waar is (TODD en PERLMUTTER, 1980). Wel maken ze een eigen selectie van details. Dit hangt samen met het feit dat de taal van jonge kinderen egocentrisch is, wat leidt tot verwijzingen naar persoonlijke gebeurtenissen, objecten of personen in de ervaringen van het kind. Dit fenomeen kent iedereen die met jonge kinderen omgaat:

Vraag een kind maar wat er op de schoolreis gebeurd is, en het zal één detail vertellen: bijvoorbeeld 'de trede van de bus was glad, ik schoof eraf, en mijn boterhammen vielen op de grond'. Ook wanneer men het vraagt nog iets te vertellen, zal het steeds uitvoeriger op dit ene detail terugkomen. Verder verneemt men niets nieuws over de schoolreis: waar is men geweest, wat heeft men gezien, ... ?

Men kan besluiten dat wat kinderen spontaan vertellen, ook al is het niet precies dat waar de ondervrager op zit te wachten, een hoog waarheidsgehalte heeft. Ook hier komt echter de semantische probabiliteit om de hoek kijken. Uit een onderzoekje van HUDSON en NELSON (1983) bleek dat gebeurtenissen die een bepaald vertrouwd script volgen gemakkelijker verteld worden en met meer details dan

gebeurtenissen die eigenlijk absurd zijn en de bestaande scripts niet volgen. Men kan daarbij denken aan situaties als seksuele kindermishandeling. Hier kunnen zich b.v. zeer onwaarschijnlijke dingen voordoen: niet bepaald routinescripts, noch voor het kind, noch voor de volwassene. Refererend aan de hoger besproken suggestibiliteit van kinderen in aanwezigheid van een autoriteitsfiguur, is het dan ook aangewezen dit 'vrij-verhaal-vertellen' eerder te laten gebeuren in het bijzijn van een vertrouwd persoon. Het kind zal dan gemakkelijker ook minder bekende scripts en vreemde details durven weergeven.

V. Het stellen en beantwoorden van vragen

Het behoeft geen betoog dat deskundig omgaan met vraag en antwoord van cruciaal belang is wanneer men kinderen als getuigen wil gebruiken. In het onderzoek van GOODMAN en REED (1986) waarin drie- en vijfjarigen vergeleken werden met volwassenen, bleken kinderen precies bij het beantwoorden van vragen meer onwaarheden te vertellen dan volwassenen en ook meer suggestibel te zijn.

Ook voor volwassenen geldt dat woordgebruik bij de vraagstelling een significante invloed kan uitoefenen op de antwoorden. LOFTUS e.a. (1974, 1975) toonden aan dat het gebruik van een bepaald of onbepaald voornaamwoord zijn effect niet mist bij het stellen van suggestieve vragen: 'Zag je *de* gebroken koplamp?', versus 'Zag je *een* gebroken koplamp?'. Natuurlijk zijn er nog wel meer linguïstische vormen die heel suggestibel zijn, denken we maar aan vragen als: 'Je zag toch wel een auto?' of 'Hoeveel auto's zag je?', in een situatie waar er helemaal geen auto in het spel was. Ook kregen LOFTUS en ZANNI (1975) heel andere antwoorden wanneer ze informeerden naar hoe snel een auto wel reed, wanneer hij respectievelijk 'smashed' of 'hit' een tegenligger.

Deze linguïstische suggesties kunnen voor kinderen echter tweezijdig werken. Soms kan het zelfs zo zijn dat het kind bepaalde linguïstische hints nog niet begrijpt, in tegenstelling tot volwassenen. Zo kan een kind b.v. het nuanceverschil tussen 'hit' en 'smashed' nog niet volledig aanvoelen (Loftus, 1984). Maar in het algemeen moet gesteld worden dat jonge kinderen bij het beantwoorden van vragen meer suggestibel blijken te zijn dan volwassenen.

Ook deze vaardigheid om vragen te interpreteren en te beantwoorden evolueert sterk tijdens de hele taalverwervingsperiode. Deze vaardigheid doet beroep op een combinatie van *semantiek* (wat bekenen precies woorden als hoe, waarom? enz.) en *syntaxis* (hoe is een vraagzin opgebouwd?). Uit de kindertaalliteratuur blijkt dat er een progressie is in de ontwikkeling van de vraagzin, die hier als volgt wordt samengevat:

Ontwikkeling van vraagzinnen: relatieve chronologie

0-1 jaar:	TURN-TAKING in dialogen met vraag-antwoord-intonatie
1-2 jaar:	VRAAGINTONATIE wordt begrepen en beantwoord JA-NEE-VRAGEN
2-3 jaar:	WIE? WAT? WAT-DOET?
2,5-5 jaar:	WELKE? WAAR? HOEVEEL? HOE? WANNEER? WAAROM?
5-8 jaar:	WAARLANGS? WAARMEE? WAAROVER? WAARIN? enz.

Deze relatieve chronologie is nauw verbonden met andere aspecten uit het taalverwervingsproces: ook in woordenschat, in zinsbouw en woordvorming blijkt dat kinderen eerst kunnen omgaan met plaats en hoeveelheid, pas later met een groeiend tijdsbegrip, en nog later met noties als oorzaak en gevolg. Wat echter geldt voor heel deze periode, is dat een kind al snel (vanaf 18 maanden) een vraag *als vraag* begrijpt en ook weet dat een vraag een antwoord vergt. Dit is een verworvenheid uit de 'turn-taking periode': bij de dialogen tussen verzorger en baby wordt het vraag-antwoordschema al druk geoefend. Wanneer men een tweejarige een vraag stelt als 'wat heeft jouw mama aan de universiteit gestudeerd?' zal het kind eventueel antwoorden 'mama is daar' of 'mama in de keuken'. Dit antwoord geeft weer dat het kind begrepen heeft dat er iets gevraagd wordt over zijn moeder. Het geeft dan ook die informatie die het omtrent mama geven kan. Vóór de tweede verjaardag onderscheiden kinderen 'vragen' van 'niet-vragen', kunnen ze ja- en nee-vragen onderscheiden van 'w-vragen' (vragen met een vragend voor-naamwoord). Vóór de tweede verjaardag antwoorden kinderen routinematig op alle 'w-vragen', dus ook 'waar- en waarom-vragen', alsof het 'wat-/wie-vragen' zijn.

Ook drie- en vierjarigen blijken *altijd* op vragen te antwoorden, dus ook op 'absurde' vragen, of op vragen die heel onduidelijk en zelfs linguïstisch verkeerd geformuleerd zijn (WALES, 1974 en CAREY, 1978). Ook wijzelf hebben dat recent ondervonden toen we een woordenschattest afnamen bij kleuters in Brusselse kleuterscholen: daaruit bleek dat vierjarigen op de vraag 'wat is dit?', die bij het aanbieden van prentjes gesteld wordt, *altijd* antwoorden, ook al kennen ze het woord helemaal niet; desnoods gebruiken ze een Frans woord of een vervormd woord, maar antwoorden doen ze altijd.

Heel relevant in dit verband is het onderzoek van HUGHES en GRIEVE (1980) aangevuld door dat van MOSTON (1987). Aan vijf- en zevenjarigen werden naast een aantal zinnige vragen, ook een aantal ronduit absurde vragen gesteld, b.v.: 'twee vliegen kruipen over het plafond: wie komt er het eerst aan?', of 'wat is er groter: water of melk?', of 'wat is er breder: rood of geel?'. Merkwaardig is dat de kinderen *altijd* antwoorden, zowel de oudere als de jongere kinderen uit het onderzoek. Wanneer men de vijfjarigen om een rechtvaardiging vraagt voor hun antwoorden op deze bizarre vragen, antwoorden ze op verschillende manieren. Soms gebruiken ze hun linguïstische kennis: 'Is rood breder dan geel?' 'Ja.'

'Waarom?' 'Omdat geel smaller is dan rood'. Of ze verantwoorden hun antwoord door nieuwe contexten aan de situatie toe te voegen: 'Is melk groter dan water?' 'Ja.' 'Waarom?' 'Omdat water uit de kraan komt en melk uit de koe.'

De oudste kinderen uit de groep (zevenjarigen) gaven hun onzekerheid soms wel subtiel aan in antwoorden als '*ik denk* dat melk zwaarder is' of 'melk is zwaarder, *is het niet?*'. De jongste kinderen (vijfjarigen) antwoorden nooit op deze manier, maar antwoorden doen ze allemaal, zonder aanporren.

HUGHES en GRIEVE hebben dit experiment herhaald en er iets aan toegevoegd: voor de testafname werd nu aan de kinderen de uitdrukkelijke instructie gegeven dat, indien ze het antwoord op de vraag niet kenden, ze ook mochten antwoorden met 'don't know'. Van deze mogelijkheid 'ik weet niet' maakt het kind meer gebruik in een familiale setting, zoals de kleuterklas, dan in een klinische of experimentele setting. Dit sluit aan bij de bevindingen dat kinderen in publieke plaatsen, en/of bij vreemde onderzoekers (b.v. in een politiebureau) zich veel minder op hun gemak voelen, en zich bijgevolg meer gedwongen voelen om toch maar iets te antwoorden. Dit dwangmatige antwoordgedrag op absurde vragen is dus gedeeltelijk puur taalkundig te verklaren, en gedeeltelijk wellicht ook terug te voeren tot de algemene verhoogde suggestibiliteit van kinderen. Bij het beantwoorden van deze vragen past het kind eigenlijk een vaardigheid toe die het in zijn taalverwerving heel dikwijls moet toepassen. Het kind gaat er immers van uit dat de vragen van de volwassenen een *betekenis* hebben, en dat het zijn taak is die betekenis te ontdekken en te identificeren. Dit is inderdaad de typische rol van het kind in het taalverwervingsproces: het moet de talige symbolenwereld nog ontrafelen, de volwassene daarentegen bezit en beheerst deze taalschat reeds. In de kindertaalstudie noemt men dit fenomeen 'merchandising the meaning': een jong kind dat niet begrijpt wat tot hem gezegd wordt, tracht die betekenis af te leiden uit de extra-linguïstische context. Vandaar het grote belang van extratallige factoren zoals b.v. de mimiek van de volwassene, en zijn afkeurende of goedkeurende lichamelijke reacties. Tussen de twee polen, kind en omgeving, heeft het kind nu eenmaal een afhankelijke status.

In elk geval blijkt uit de hierboven beschreven experimenten dat het kind ervan uitgaat dat de vragen die door de volwassenen gesteld worden, *nooit* absurd zijn. Als volwassenen een vraag stellen, moet die ook beantwoord worden. Natuurlijk sluit de afhankelijke positie van het kind in het taalverwervingsproces perfect aan bij het feit dat kinderen volwassenen in het algemeen zien als autoriteitsfiguren. In extremis kan dit soms tot gevolg hebben dat ze hun eigen geheugen 'verlaten' en meegaan met de suggesties die door de volwassenen gegeven worden. Jonge kinderen zijn geneigd te vertellen wat ze denken dat de ondervrager wil horen. Daarbij letten kinderen bijzonder op *para-linguïstische* indicatoren zoals gebaren of gelaatsuitdrukkingen.

Is het stellen van vragen op zich dus al een duidelijke suggestie tot antwoord, deze 'dwang tot antwoord' wordt nog aanzienlijk vergroot wanneer men een vraag herhaalt, vooral binnen eenzelfde sessie. Sommige onderzoekers (GOODMAN e.a., 1987) wijzen erop dat een vraag soms met een andere woordenschat, nl. die van het kind zelf, moet herhaald worden, getuigen conversaties als: 'Nam de man je mee naar zijn appartement?' 'Nee, naar zijn huis'. Nochtans zitten er aan zo'n herhalingen meer gevaren dan voordelen. In de onderzoeken van MOSTON (1987), en van WARNICK en SANDERS (1980) werd gepeild naar het effect van het

herhalen van vragen, zowel na een correct als na een foutief eerste antwoord. Het effect van dit herhalen van vragen binnen eenzelfde interviewsessie deed de antwoordnauwkeurigheid *altijd* afnemen. Het gemiddelde percentage correcte antwoorden daalde van 68,9% tot 53,8% bij de tweede vraagstelling. Ook bij prestatie op cognitieve proeven was bij kinderen al eerder een negatief effect van herhaling gebleken (ROSE en BLANK, 1974). Nochtans vonden b.v. DENT en STEPHENSON (1979), D. PEETERS (1987), GOODMAN (1985) dat de getuigenis van kinderen praktisch niet veranderde wanneer vragen herhaald werden met een tussenperiode van 1 tot zelfs 7 dagen. Daaruit kan men voorzichtig concluderen dat het herhalen van vragen binnen *eenzelfde interviewsessie* gevaarlijk is, niet zozeer omdat kinderen 'vergeten', maar omdat kinderen hun antwoorden opzettelijk kunnen veranderen in de veronderstelling dat de onderzoeker hen eigenlijk wou vertellen dat het eerste antwoord fout of onaanvaardbaar was. De presuppositie van het kind is immers: 'Als mijn antwoord correct was, waarom vraagt men het dan opnieuw?'. Wanneer het kind voor de eerste keer ondervraagd wordt, probeert het een antwoord te geven dat zijns inziens correct is. Wanneer de vraag echter opnieuw geformuleerd wordt, interpreteert het kind dit vaak alsof zijn eerste antwoord fout was en het gaat dan op zoek naar een ander antwoord. Men kan dus met enige zekerheid stellen dat *herhaling binnen hetzelfde interview zeker leidt tot verhoogde suggestibiliteit*.

VI. Conclusie

Reeds in 1980 stelden COHEN en HARNICK dat jonge kinderen misschien niet een even betrouwbaar geheugen hebben voor gebeurtenissen als volwassenen, maar dat zij toch belangrijke bronnen kunnen zijn voor waardevolle ooggetuigeninformatie. Zij benadrukken dat het onderwerp van het verhoor en de manier waarop het wordt afgenomen daarbij een essentiële rol spelen.

Op basis van het bestaande onderzoek zouden wij het als volgt formuleren: hoe jonger het kind, hoe minder het waarneemt, en dus hoe minder het zich herinnert over een gebeurtenis. Hoe jonger het kind, hoe minder zijn taalbeheersing hem ook middelen geeft om de ervaringen accuraat weer te geven. Daaruit mag men echter *niet* afleiden dat het kind *helemaal niets* kan vertellen. Het is echter een kunst om precies te achterhalen wat het kind wel kan meedelen, en om daarbij de bekende grotere suggestibiliteit van kinderen te vermijden. Deze suggestibiliteit kan men trachten in te perken door het volgende voor ogen te houden:

– *Vrije reproductie* van een gebeurtenis geeft de meest betrouwbare gegevens. Het kind is hierbij minder suggestibel dan bij een ondervraging. Het vertelt zelden onware details maar selecteert wel zijn eigen details. Hoe jonger het kind is, hoe meer het van belang is dat men deze vrije reproductie zo snel mogelijk na de feiten kan registreren. Wanneer het kind in de vrije reproductie verschillende uiteenlopende versies vertelt, dan is waarschijnlijk de eerste versie de meest correcte (zie ook JONES en MCQUISTON, 1988). Hoe meer versies, hoe groter immers de kans op suggestibiliteit, hetzij door geliefde en betrokken personen, hetzij door autoriteitsfiguren. Hoe jonger het kind is, hoe meer het van belang is dat dit 'vrije verhaal' verteld kan worden aan personen uit de directe omgeving van het kind. Autoriteitsfiguren zijn daarvoor minder geschikt. Ook personen uit de directe

omgeving komen soms niet in aanmerking vanwege hun betrokkenheid bij de gebeurtenissen. Men moet dus denken aan een persoon die wel buitenstaander is wat de feiten betreft, maar toch deel uitmaakt van de leefwereld van het kind, b.v. de kleuterleidster.

– Daarnaast moet men zorgvuldig omgaan met *vragen*. Een stelregel is dat vragen niet herhaald mogen worden, zeker niet binnen eenzelfde sessie. Bovendien moet men goed voor ogen houden dat een kind zich verplicht voelt te antwoorden. Een andere stelregel is dat men het kind ook duidelijk maakt dat men in zijn antwoorden geïnteresseerd is, maar dat het niet *verplicht* is te antwoorden. Expliciet de 'ik weet het niet' mogelijkheid aanbieden is daarbij essentieel. Ook hier kan de suggestibiliteit gereduceerd worden door de vragen te laten stellen door een niet-autoriteitsfiguur, die in de betrokken gebeurtenis ook geen enkele emotionele rol speelt.

– Para-linguïstische factoren zoals mimiek, gebaren, oogcontact, stembuiging en intonatie beïnvloeden kinderen meer dan volwassenen.

Het zal duidelijk geworden zijn dat het instrument 'taal' er een is met een groeiende bruikbaarheid volgens de leeftijd van het kind. Vóór 2,5 jaar kan men omzeggens niet rekenen op betrouwbare talige uitingen. Na de leeftijd van 10 jaar is de taalbeheersing van het kind in principe dezelfde als die van volwassenen. In de tussenliggende periode moet de volwassene er zich van bewust zijn dat zijn mogelijkheden om met het kind verbaal te interageren beperkt zijn. Ook in de manier waarop kinderen aangesproken en ondervraagd worden moet men zich voortdurend aanpassen aan die relatieve taalcompetentie. Men kan dan ook stellig besluiten dat een uitgediepte kennis van het taalverwervingsproces een grote hulp kan zijn bij het interpreteren van de getuigenissen van kinderen, en ook bij een deskundige ondervraging.

Bibliografie

- APPLEBEE, A.N. (1978), *The child's concept of story: ages two to seventeen*, University of Chicago.
- ADRIAENSSENS, P. (1991), 'Kinderen als getuigen' in EGGERMONT, E. en ADRIAENSSENS, P., *Kindermishandeling: Perspectief in Interacties*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 48-56.
- ALLEN, R. en A. WASSERMAN (1985), 'Origins of language delay in abused infants', in *Child Abuse & Neglect*, 9, 335-340.
- CAREY, S. (1978), 'Less never means more', in CAMPBELL, R.N. en SMITH, P.T. (eds.), *Recent advances in the psychology of language*, Vol. I, London, Plenum Press.
- COHEN, R.L. en HARNICK, M.A. (1980), 'The susceptibility of child witness to suggestion', in *Law and Human Behavior*, 4, 201-210.
- CULP, R.E. en WATKINS, R.V. (1991), 'Maltreated children's language and speech development: abused, neglected, and abused and neglected', in *First language*, 11, 377-389.
- DALE, P.S. (1978), 'The influence of the form of the question on the eyewitness testimony of preschool children', in *Journal of Psycholinguistic Research*, 7, 269-277.
- DAVIES, G. e.a. (1986), 'The reliability of children's testimony', in *International Legal Practitioner*, 95-103.

- DENT, H.R. en STEPHENSON, G.M. (1979), 'An experimental study of the effectiveness of different techniques of questioning child witnesses', in *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 41-51.
- GOODMAN, G.S. en HELGESON, V.S. (1985), 'Child sexual assault: Children's memory and the law', in *Miami Law Review*, 40, 181-208.
- GOODMAN, G.S. en REED, R.S. (1986), 'Age differences in eyewitness testimony', in *Law and Human Behavior*, 10, 317-332.
- GOODMAN, G.S., AMAN, C. en HIRSCHMAN, J. (1987), 'Child sexual and psychical abuse: Children's testimony', in S.J. CECI, M.P. TOGLIA en D.F. ROSS (eds.), *Children's eyewitness memory*, New York, Springer Verlag.
- HENAU, F. en MARNEFFE, C. (1989), 'Logopedie en kindermishandeling', in *Logopedie en Foniatrie*, 61, 241-246.
- HUDSON, J. en NELSON, K. (1983), 'Effects of script structure on children's story recall', in *Developmental Psychology*, 19, 625-635.
- HUGHES, M. en GRIEVE, R. (1980), 'On asking Children Bizarre Questions', in *First Language*, V1, 149-160.
- JONES, D.P.H. en MCQUISTON, M.G. (1988), *Interviewing the Sexually Abused Child*, Gaskell.
- KING, M.A. en YUILLE, J.C. (1987), 'Suggestibility and the child witness', in CECI, S.J., ROSS, D.F. en TOGLIA, M.P. (eds.), *Children's eyewitness memory*, New York, Springer Verlag, 24-35.
- LESNIK-OBERSTEIN, M. (1987), 'Een drie-factorenmodel over kindermishandeling', in HAANSTRA, R. e.a. *Geweld tegen kinderen*, Vereniging tegen kindermishandeling, Den Haag.
- LOFTUS, E.F. en PALMER, J.C. (1974), 'Reconstruction of automobile destruction: an example of the interaction between language and memory', in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 13, 585-589.
- LOFTUS, E.F. en ZANNI, G. (1975), 'Eyewitness testimony: the influence of the wording of a question', in *Bull. Psychonom. Soc.*, 5, 86-88.
- LOFTUS, E.F. en GREEN, E. (1980), 'Warning: even memory for faces may be contagious', in *Law and Human Behaviour*, 13, 323-334.
- LOFTUS, E.F. en DAVIES, G. (1984), 'Distortions in the Memory of Children', in *Journal of Social Issues*, 40, 51-67.
- LYNCH, M.A. en ROBERTS, J. (1982), *Consequences of Child Abuse*, Academic Press.
- MELTON, G.B. en THOMPSON, R.A. (1987), 'Getting out of a rut: Detours to less traveled paths in child-witness research', in CECI, S.J., ROSS, D.F. en TOGLIA, M.P., (eds.), *Children's eyewitness memory*, New York, Springer Verlag, 209-229.
- MOSTON, S. (1987), 'The Suggestibility of Children', in *First Language*, V7, 67-78.
- PEETERS, D.P. (1987), 'The impact of naturally occurring stress on children's memory', in CECI, S.J., ROSS, D.F. en TOGLIA, M.P. (eds.), *Children's eyewitness memory*, New York, Springer Verlag.
- ROSE, S.A. en BLANK, M. (1974), 'The Potency of Context in Children's Cognition: an Illustration through Conversation', in *Child Development*, 45, 499-502.
- SAYWITZ, K.J. (1987), 'Children's testimony: Age-related patterns of memory errors', in CECI, S.J., ROSS, D.F. en TOGLIA, M.P. (eds.), *Children's eyewitness memory*, New York, Springer Verlag, 36-52.
- SCHAERLAEKENS, A. (1977), *De taalontwikkeling van het kind: een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*, Groningen, Wolters-Noordhoff.
- SCHAERLAEKENS, A. en GILLIS, S. (1987), *De taalverwerving van het kind: een hernieuwde oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*, Groningen, Wolters-Noordhoff.

-
- SCHETKY, D.H. (1988), 'The child as a witness', in SCHETKY, D.H. en GREEN, A.H. (eds.), *Child sexual abuse*, New York, Brunner/Mazel, 166-180.
 - SCHUIJLENBURG, Y.M. VAN (1992), 'Kinderen als getuigen', in *Kind en Adolescent*, 13 (1), 22-33.
 - TODD, C.M. en PERLMUTTER, M. (1980), 'Reality recalled by preschool children', in *Children's Memory: New Directions in Child Development*, 10, 69-85.
 - VAN OSS MARIN, B. e.a. (1979), 'The Potential of Children as Eyewitnesses. A comparison of Children and Adults on Eyewitness Tasks', in *Law and Human Behavior*, V3, 295-306.
 - VARENDONCK, J. (1984), 'The testimony of children in a famous trial: Appendix to G.S. Goodmann: Children's testimony in historical perspective', in *Journal of Social Issues*, 40, 9-32.
 - WAKEFIELD, H. en UNDERWAGER, R. (1988), *Accusations of child sexual abuse*, Springfield, Charles C. Thomas.
 - WALES, R.J. (1974), 'Children's sentences make sense of the world', in BRESSON (ed.), *Les problèmes actuels en psycholinguistique*, Paris, P.U.F.
 - WARNICK, D. en SANDERS, G. (1980), 'Why do eyewitnesses make so many mistakes?', in *Journal of applied Social Psychology*, 10, 362-367.
 - WELLS, G.L. en LOFTUS, E.F. (1984), *Eyewitness testimony, psychological perspectives*, Cambridge, University Press.
 - ZARAGOZA, M.S. (1987), 'Memory, suggestibility, and eyewitness testimony in children and adults', in CECI, S.J., ROSS, D.F. en TOGLIA, M.P. (eds.), *Children's eyewitness memory*, New York, Springer Verlag, 53-78.