Zinsbegrip van het Nederlands bij nieuwkomers: onderzoek naar Child L2

Emma Kooijman 5562686
Eindwerkstuk
Taalkunde (binnen Liberal Arts & Sciences)
5562686
Begeleider: Shalom Zuckerman
Tweede lezer: Manuela Pinto
20 mei 2018
Universiteit Utrecht

Inhoudsopgave

1. Inleiding 1
2. Theoretisch Kader 3
   2.1 Ontwikkeling van zinsbegrip bij eerste taalontwikkeling 3
   2.2 Ontwikkeling van zinsbegrip bij tweede taalontwikkeling 5
   2.3 Child L2 8
      2.3.1 Child L2 als zowel cL1 en aL2 8
      2.3.2 Child L2 als cL1 9
      2.3.3 Child L2 als aL2 10
      2.3.4 In dit onderzoek 11
   2.4 L1 transfer van het Arabisch 13
   2.5 Hoofdvraag en deelvragen 15
   2.6 Hypothese 16
3. Methode 17
   3.1 Participanten 17
   3.2 Passief testen van zinsbegrip 17
   3.3 Coloring Book 18
   3.4 De gebruikte test 19
   3.5 Het experiment 20
   3.6 Data-analyse 21
4. Resultaten 22
   4.1 Aspect 22
   4.2 Passief 23
   4.3 Actief 23
   4.4 Principle B effect 24
   4.5 Subject pronouns 24
   4.6 Invloed van leeftijd 25
   4.7 Invloed van verblijf op taalschool 26
   4.8 Verband tussen leeftijd en verblijftijd 27
   4.9 L1 transfer en score 27
5. Discussie 29
   5.1 CB bij child L2 sprekers 29
   5.2 Invloed van moedertaal 30
   5.3 Verbeterpunten voor vervolgonderzoek 31
6. Conclusie 33
7. Bibliografie 34

8. Bijlagen 38
8.1 Appendix 1: testitems 38
8.2 Appendix 2: testitems in kleurplaten 40
8.3 Appendix 3: tabellen 43

1. Inleiding

Het is belangrijk dat kinderen die naar school gaan, goede begeleiding krijgen. Vooral op taalgebied is het noodzakelijk om te weten welk kind moeite heeft met taalbegrip en/of productie en welk kind niet, zodat hierop kan worden ingespeeld, niet elk kind leert tenslotte even snel. Deze noodzaak neemt toe naarmate een nieuwe groep kinderen steeds groter wordt in onze samenleving: Child L2 sprekers. Dit zijn kinderen die op jonge leeftijd een tweede taal aan het leren zijn, terwijl ze hun eerste taal al verworven hebben. De toename van deze groep wordt veroorzaakt door de vele nieuwe vluchtelingen in ons land en migranten.

Als reactie op deze stroom zijn er nieuwe scholen geopend, speciaal voor nieuwkomers. Op deze scholen kan extra aandacht worden besteed aan het Nederlands zodat kinderen zo snel mogelijk kunnen doorstromen naar het reguliere onderwijs. Belangrijk is hiervoor wel dat men weet hoe er kan worden ingespeeld op het taalniveau en de valkuilen van de kinderen om hun ontwikkeling van het Nederlands zoveel mogelijk te bespoedigen. Er zijn al een aantal onderzoeken gedaan naar child L2 sprekers (cL2) en hoe deze manier van een taal verwerven verschilt van L1 verwerving (cL1) en adult L2 verwerving (aL2) en op welke fronten (syntax, morfologie, woordenschat) deze groep meer moeite heeft of minder moeite heeft met het leren van het Nederlands. (Schwartz, 2004; Unsworth, 2004; Blom, 2008; Meisel, 2008; Pinter, 2011). Toch is er nog steeds geen unaniem antwoord over de aard van cL2 als vorm van taalverwerving, er is veel tegenstrijdige literatuur. In dit eindwerkstuk wordt daarom een verkennend onderzoek gedaan naar het passieve zinsbegrip van jonge child L2 sprekers op de basisschool en welke factoren invloed hebben op dit zinsbegrip. Dit wordt gedaan door twee klassen met elkaar te vergelijken (groep 2 en 3) met verschillende leeftijden en verblijfperioden. Er wordt gebruik gemaakt van de Coloring Book methode (CB), ontwikkeld door Zuckerman en Pinto (Zuckerman, Pinto, Koutamanis & van Spijk, 2016). Dit onderzoek is een eerste stap in het in beeld brengen van de passieve taalontwikkeling van child L2 sprekers in het Nederlands. Zoals Unsworth, Parodi, Sorace, & Young-Scholten (2006) aangeven is het door naar de ontwikkeling van verschillende vormen van verwerving te kijken, mogelijk om de verschillen en overeenkomsten tussen deze vormen van taalontwikkeling te bepalen, in dit geval gaat het om cL1, aL2 en cL2.

In dit onderzoek zal eerst worden gekeken naar het begrip van relevante grammaticale constructies in de eerste taalontwikkeling (2.1), om vervolgens door te gaan met een beeld schetsen van tweede taalontwikkeling en zinsbegrip (2.2). Hierna zal worden ingegaan op de

speciale groep tweede taalontwikkeling: child L2 sprekers (2.3) Hierbij zal de nadruk liggen op het dilemma wat betreft het categoriseren van child L2 en wat er nog onderzocht kan worden om een beter beeld te schetsen van child L2. Vervolgens wordt er ingegaan op een van de factoren die een rol speelt bij het leren van een L2: L1 transfer, in dit onderzoek gefocust op het Arabisch (2.4) Het theoretisch kader zal worden afgesloten met de onderzoeksvraag (2.5) en de hypothese (2.6). Dan zal de methode worden besproken, waarbij allereerst zal worden ingegaan op de participanten (3.1). Om daarna in te gaan op de methoden die beschikbaar zijn om passieve zinsbegrip te meten (3.2). Vervolgens zal worden ingegaan op de gebruikte test (3.3), het experiment (3.4) en de data-analyse (3.5). De resultaten worden besproken aan de hand van de verschillende grammaticale constructies: aspect (4.1), passieve constructies (4.2), actieve constructies (4.3), het principle B effect (4.4), *subject pronouns* (4.5). Hierna wordt ingegaan op het effect van leeftijd (4.6), de verblijftijd op de taalschool (4.7) en het effect van L1 transfer (4.8). Na de resultaten volgt de discussie (5.0) om vervolgens te eindigen met de conclusie (6.0), de bronnenlijst (7.0) en de bijlagen (8.0).

2. Theoretisch Kader

2.1 Ontwikkeling van zinsbegrip bij eerste taalontwikkeling

Kinderen worden niet geboren met een perfect werkend taalsysteem. Hun taalsysteem, zowel hun begrip als productie, ontwikkelt zich naarmate ze ouder worden en langer blootgesteld worden aan hun moedertaal (Wijnen & Verrips, 1998). Bij eerste taalverwerving is er aanleiding om aan te nemen dat een gedeelte van het taalvermogen van kinderen is aangeboren, oftewel de taalontwikkeling van kinderen wordt beperkt door een *Universal Grammar* (UG) (Chomsky, 1965; 1981; Pinker, 1994). Een *universal grammar* verklaart onder andere waarom de ontwikkeling van de eerste taal zo uniform verloopt en zo snel verloopt zonder adequate input (White, 2003).

In dit onderzoek zal niet naar de volledige taalverwerving worden gekeken, maar specifiek naar zinsbegrip. Voor zinsbegrip is een bepaalde beheersing van grammatica noodzakelijk. Dit betekent dat een kind bepaalde conclusies moet kunnen trekken over de volgorde van woorden en de woordkeuze en vorm om de zin te kunnen begrijpen. Wanneer kinderen op jonge leeftijd woorden en werkwoorden produceren, plaatsen ze het werkwoord in het infinitief altijd op de laatste positie in de zin (bv. *ik zelf doen*). Vervolgens, in een volgend stadium, komen er ook werkwoorden voor aan het begin van de zin, deze zinnen beginnen daardoor al meer op volwassen zinnen te lijken, dit werkwoord aan het begin van de zin lijkt dan op een finiet werkwoord dat een volwassene ook zou kunnen gebruiken (bv. *zit vuilniswagen in*). In het derde stadium komen er complexe predicaten bij. Er worden hulpwerkwoorden gebruikt aan het begin van de zin en vervolgens een infinitief werkwoord of voltooid deelwoord aan het eind van de zin (bv. *doe je ook handje geven*) (Wijnen & Verrips, 1998). Op deze manier worden hun zinnen en dus hun taalbegrip steeds complexer. In dit onderzoek wordt er echter gekeken naar passieve zinsbegrip. Er zijn verschillende aspecten van de ontwikkeling van zinsbegrip waar onderzoek naar is gedaan, een aantal zullen hieronder besproken worden.

Een voorbeeld hiervan is de passief. Kinderen vanaf 2,6 jaar beginnen passiva te produceren, deze passiva hebben vaak wel een andere morfologie dan de passiva van een volwassene: er wordt een infinitief gebruikt, of een verkeerd deelwoord, ook zijn het altijd korte passiva (Verrips, 1996). Wanneer wordt gekeken naar zinsbegrip van eentalige kinderen wordt duidelijk dat kinderen tot 5 jaar nog niet hetzelfde begrip hebben van passieve zinnen als volwassenen. Kinderen onder de 5 hebben meer moeite met *nontruncated* zinnen, oftewel zinnen waarbij de agent ook nog wordt genoemd. Hierbij kan gedacht worden aan: *De hond*

wordt geaaid door het meisje. Met korte *truncated* zinnen hebben ze minder moeite: *De hond wordt geaaid* (Verrips 1996; Fox & Grodzinsky, 1998). Daarnaast is er een verschil tussen de werkwoorden die gebruikt worden in de passief. Kinderen onder de 5 hebben meer moeite met het begrip van psychologische werkwoorden in de passieve vorm (Het meisje wordt gemist door haar moeder) dan met actie werkwoorden (Het meisje wordt omhelst door haar moeder) (Fox & Grodzinsky, 1998).

Begrip of productie van aspect is een ander onderdeel van zinsbegrip. Zo kan een verhaal worden verteld met het gebruik van drie aspecten: de *present simple, present perfect en future inchoative*. Deze drie vormen een chronologische volgorde: iemand gaat douchen (*future inchoative*), iemand doucht (*present simple*) en iemand heeft gedoucht (*present perfect*). Zoals hierboven is beschreven, leren kinderen als eerste het infinitief van een werkwoord, dit gebruiken ze voor elk aspect (Wijnen & Verrips, 1998). Ze beginnen met het produceren van finiete zinnen, gebruiken kinderen eerst een *simple past tense* rond 3 jaar en beginnen ze met het gebruiken van hulpwerkwoorden die *tense* aangeven wanneer ze ongeveer 2 jaar en 6 maanden zijn. De aspect structuren die hierboven worden genoemd, worden pas later beheerst door kinderen, vanaf ongeveer 4 jaar. Maar hun prestatie is dan nog niet zo goed als volwassenen, dit komt ook terug in Wagner (2001). Wanneer specifiek wordt gekeken naar begrip kan er gezegd worden dat L1 sprekers vanaf 2 jaar al begrip hebben van aspect, al is dit nog niet volledig ontwikkeld. Ook blijkt dat kinderen tussen de 4 en 8 voornamelijk moeite hebben met het begrip van de *future inchoative*, oftewel 'gaat' (Jordens, 1990)

Een ander construct waarnaar al veel is gekeken is Principle B van de *binding theory* (Chien & Wexler, 1990). Dit principe stelt dat een voornaamwoord lokaal 'vrij' moet zijn. Er kan geen antecedent in dezelfde clause staan. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen twee type voornaamwoorden: het 3^{e} persoon enkelvoudige voornaamwoord hem/haar en het reflexieve voornaamwoord (zich (zelf)). Terwijl een reflexief voornaamwoord alleen kan verwijzen naar een antecedent in dezelfde zin, kan een enkelvoudig persoonlijk voornaamwoord ook verwijzen naar een antecedent buiten de zin. Deze twee voornaamwoorden zijn terug te zien in de volgende twee zinnen: *De broer van Peter wast* ***zich*** en *De broer van Peter wast* ***hem***. Zich kan in de eerste zin alleen verwijzen naar de broer van Peter, terwijl *hem* kan verwijzen naar Peter, maar ook naar een ander persoon die nog niet is genoemd (Deutsch, Koster, & Koster, 1986). Kinderen lijken deze beperkingen van voornaamwoorden en wederkerende voornaamwoorden in sommige talen verlaat te leren, ze presteren slechter dan volwassenen tot een jaar of 5/6, dit is ook het geval in het Nederlands. Ze hebben voornamelijk moeite met de enkelvoudige persoonlijke voornaamwoorden ten

opzichte van de reflexieve voornaamwoorden, Deutsch, Koster & Koster verklaren dit doordat het antecedent bij een reflexief voornaamwoord al vast staat en het antecedent zich ook binnen dezelfde zin moet bevinden, terwijl dit beide niet vaststaat bij de persoonlijk voornaamwoorden. Door deze vertraging wordt er ook wel gesproken van het Delay of Principle B effect (DPBE) (Chien & Wexler, 1990).

Tot slot is het interessant om bij zinsbegrip niet alleen te kijken naar wel of niet grammaticaal, maar ook naar de koppeling van een bepaalde interpretatie aan een bepaalde taalkundige vorm. Hierbij gaat het dus niet om een grammaticale regel, maar om een regel op het niveau van *discourse pragmatics*: het gaat om de manier waarop bepaalde constructies worden geïnterpreteerd. Dit is het geval bij *subject pronouns*. In het specifiek de functie van het verwijswoord *ze*. In zinnen als: *Het meisje loopt naast haar grotere zus terwijl ze een ijsje eet,* hebben moedertaalsprekers van het Nederlands een voorkeur voor het subject als referent van het verwijswoord *ze.* Terwijl puur grammaticaal gezien *ze* ook zou kunnen verwijzen naar het object, oftewel haar grote zus. Dit is al het geval bij kinderen die nog niet naar school gaan (Pinto & Zuckerman, submitted). Tweede taalverwervers hebben juist vaak moeite met deze discourse pragmatiek, omdat er geen strikte grammaticale regels zijn die geleerd kunnen worden (Serratrice, Sorace & Paoli, 2004). De bovengenoemde constructies zullen centraal staan in het huidige onderzoek.

2.2 Ontwikkeling van zinsbegrip bij tweede taalontwikkeling

Bij veel mensen blijft het echter niet bij één taal. Door factoren zoals migratie zijn er veel mensen die op latere leeftijd nog een tweede taal leren. Deze tweede taalontwikkeling gaat niet op dezelfde manier als de eerste volgens Meisel (2008). Hij stelt dat er 5 gebieden zijn waarop tweede taalverwerving verschilt van eerste taalverwerving:

- *Initial state*: bij L2 sprekers zijn de eerste formuleringen al langer en complexer en bevatten functionele categorieën.
- *Course of acquisition*: de ontwikkeling van de eerste taal verloopt niet precies hetzelfde als de tweede taalverwerving.
- *Rate of acquisition*: de verwerving gaat snel bij L1, maar duurt relatief lang bij tweede taalverwervers.
- *Uniformity*: de groep L2 sprekers is heel divers en er wordt een tweede taal in allerlei contexten geleerd. Bij eerste taalverwerving is de groep veel homogener en het grootste gedeelte leert hun eerste taal redelijk in dezelfde context.

- *Ultimate attainment*: bijna geen tweede taalverwervers behalen volledige moedertaal vaardigheden in hun tweede taal, dit is wel zo bij eerste taalverwerving.

Het is moeilijk om een algemeen ontwikkelingspatroon op te stellen van tweede taalverwerving, omdat de groep mensen erg gevarieerd is. De leeftijd waarop iemand een tweede taal leert kan variëren, de moedertaal van de taalverwervers varieert, de context waarin de nieuwe taal wordt geleerd varieert, de mate van blootstelling aan de tweede taal en de motivatie van de taalverwervers kunnen anders zijn. Zo kan er volgens Schumann (1986) naar verschillende factoren worden gekeken die de tweede taalverwerving beïnvloeden: sociale factoren, affectieve factoren, personaliteitsfactoren, cognitieve factoren, biologische factoren, aptitude factoren, persoonlijke factoren, input factoren en instructionele factoren. Deze factoren zorgen ervoor dat de tweede taalverwerving bij twee personen heel anders kan lopen. Toch is er door velen een poging gedaan om een beter beeld te creëren van de tweede taalverwerving.

Bij tweede taalverwerving ontstaat er in de eerste plaats een *interlanguage* waarbij de taalverwerver nog niet alle parameters van de tweede taal heeft verworven en daarom de parameters uit de eerste taal ook in de tweede taal gebruikt, oftewel L1 transfer (Herschensohn, 2007). Bij het leren worden er eerst voornamelijk nonfiniete zinnen gevormd. In tegenstelling tot eerste taalverwerving, duurt het vaak lang voordat er zich bij de tweedetaalverwerving ook finiete zinnen vormen. Vaak worden 'lichte' werkwoorden zoals hulpwerkwoorden, modale werkwoorden en copula's als eerste gebruikt in finiete vorm, terwijl lexicale werkwoorden nog in nonfiniete vorm worden gebruikt (Verhagen, 2009). Er lijkt in het Nederlands een volgorde aanwezig te zijn waarin deze 'lichte' werkwoorden worden verworven. Allereerst worden de koppelwerkwoorden geleerd, daarna modale werkwoorden (bv. *gaan*), vervolgens *is* in combinatie met een infinitief of en finiet werkwoord en als laatste het hulpwerkwoord *hebben*.

In 2.1 zijn een aantal constructen met betrekking tot zinsbegrip genoemd. Naar een aantal van deze constructen is ook onderzoek gedaan met aL2 sprekers. Met betrekking tot het leren van aspect lijkt het erop dat bij tweede taalverwerving het vormen van een toekomende tijd geen problemen oplevert (Verhagen, 2009). Begrip van de passief wordt bemoeilijkt door de *first-noun principle* waar tweede taalverwervers vaak gebruik van maken, dit wil zeggen dat bij het horen van een zin ze het eerste voornaamwoord interpreteren als het subject van de zin, terwijl dit bij een passieve zin natuurlijk niet het geval is (VanPatten, Collopy, Price, Borst & Qualin, 2013). Als laatste is er ook gekeken naar priniple B, maar tweede taalverwervers

lijken hier geen moeite mee te hebben zoals de eerste taalverwervers dat wel hebben (Bruhn-Garavito, 1995). Zie ook tabel 1 voor een overzicht.

Wanneer een tweede taal wordt verworven als volwassene, is wel duidelijk dat dit niet zo gemakkelijk en snel gaat als bij de eerste taal op jonge leeftijd. Deze bevinding kan onder andere worden verklaard door de *critical period hypothesis* (CPH) van Lenneberg (1969). Deze hypothese stelt dat ieder mens door een kritische periode gaat waarin het gemakkelijk is om taal te leren, wanneer deze periode voorbij is, is het leerproces kwalitatief anders. De kritische periode loopt volgens Lenneberg van de geboorte tot de pubertijd. Sinds het onderzoek van Johnson & Newport (1989) wordt er eerder gesproken van een *sensitive period*, omdat de periode gradueel afloopt, niet strikt is afgebakend en omdat er individuele verschillen zijn in de cognitieve processen bij mensen, ook op taalgebied (Long, 2013).

Een fenomeen dat gerelateerd is aan de sensitieve periode, is de toegang van de taalverwerver tot de UG. Er is al jarenlang discussie over in hoeverre en in welke mate een tweede taalverwerver toegang heeft tot de UG. Vaak wordt er gesteld dat er geen of een beperkte toegang is, omdat de tweede taalverwerving, in ieder geval aL2, niet op dezelfde manier verloopt en niet hetzelfde eindniveau bereikt als de eerste taalververwerving (Bley-Vroman, 1989; Schachter, 1988). Toch is er in de loop der jaren steeds meer onderzoek gedaan naar de invloed van UG bij het leren van een tweede taal en lijkt deze juist nog steeds van invloed te zijn bij de tweede taalverwerving (White, 2003). Een andere factor die een rol speelt in het verschil in verwerving en eindniveau tussen cL1 en aL2, is leeftijd. Deze heeft een effect op de *ultimate attainment* van een taalverwerver. Deze invloed van leeftijd is vaak gekoppeld aan de *maturation* van de verwerver (oftewel het einde van de sensitieve periode). Maar er zijn volgens Bylund, Hyltenstam, Abrahamsson (2013) ook andere factoren die invloed hebben op het uiteindelijke niveau van de tweede taalverwerver. Hierbij kan gedacht worden aan de taalaptitude van een verwerver en het feit dat bij het leren van een tweede taal de persoon in kwestie tweetalig wordt, wat invloed kan hebben op zijn of haar taalkundig vermogen. Ondanks deze andere factoren, staat de invloed van leeftijd vast. Om deze reden wordt de groep kinderen die een tweede taal leert (of volwassenen die als kind een tweede taal hebben geleerd) aangeduid met een speciale naam: child L2 sprekers. In dit onderzoek wordt met child L2 sprekers verwezen naar kinderen die op dit moment een tweede taal aan het leren zijn, terwijl ze hun eerste taal al verworven hebben.

2.3 Child L2

Een speciale vorm van tweedetaalverwerving is child L2. Dit zijn kinderen die al een moedertaal volledig hebben verworven en vervolgens een tweede taal leren op jonge leeftijd. De leeftijd staat niet vast, maar Schwartz categoriseert kinderen tussen de 4 en 7 die een tweede taal leren als child L2 (Schwartz, 2004). Hiervoor is gekozen omdat de grammatica van de eerste taal rond de 4 jaar grotendeels verworven is en uit onderzoek van Johnson & Newport (1989) blijkt dat na de leeftijd van 8 jaar een nieuwe taal niet altijd meer volledig verworven wordt. Er is nog weinig bekend over child L2, omdat er voornamelijk is gefocust op het verschil tussen L1 en adult L2 in de taalwetenschap (Meisel, 2008). Van de in 2.1 genoemde constructies is alleen bekend dat wat betreft het gebruik van de passief en actief, de passief later beheerst wordt dan de actief bij child L2 verwerving (Ervin-Tripp, 1974). Ook lijkt het begrip van het voornaamwoord *hem* en haar referent moeilijk te zijn bij child L2 verwerving (Martinus, 2008), voor een overzicht zie tabel 1. De vraag die voornamelijk centraal staat in het child L2 onderzoek is of child L2 meer overeenkomt met cL1 ontwikkeling of aL2 ontwikkeling. Hieronder worden verschillende opvattingen besproken.

2.3.1 Child L2 als zowel cL1 en aL2

Wat allereerst opvallend is bij child L2 sprekers is dat ze vaak de tweede taal volledig verwerven, dit in tegenstelling tot aL2 sprekers. Dit is ook te verwachten wanneer wordt uitgegaan van de *critical period hypothesis*. Volgens Schwartz (1992) is deze volledige verwerving een aanduiding dat cL2 sprekers nog volledig toegang hebben tot hun UG. Toch stelt Schwartz hiermee niet dat child L2 meer lijkt op cL1 dan op aL2. Schwartz (2004) stelt juist dat cL2 in sommige aspecten meer lijkt op cL1 en in andere aspecten juist op aL2. Hieruit is de *Domain-by-Age Model* (DAM) voortgevloeid. Dit model houdt in dat cL2 ontwikkeling zich op het gebied van morfologie hetzelfde ontwikkelt als cL1. Echter op het gebied van syntax ontwikkelt het zich meer als aL2, namelijk met veel L1 transfer (Schwartz, 2009). Dit zou betekenen dat L1 transfer alleen invloed heeft op de syntax, maar niet op de inflectionele morfologie en dat de *age of onset* alleen van invloed is bij inflectionele morfologie, maar niet bij syntax (Blom, 2008). Bevestiging voor een deel van dit model komt van Sopata (2010), die onderzoek heeft gedaan naar de inflectionele morfologie van Pools-Duitse kinderen, die dus als tweede taal Duits leren. Bij het leren van de inflectie van het werkwoord *sein* ontwikkelden de kinderen zich hetzelfde als cL1. Ook Prévost (2009) kijkt naar onderzoek dat gedaan is met betrekking tot morfologie, in het specifiek naar het gebruik

van *null subjects* bij cL1 Frans en cL2/aL2 Frans. Hierbij blijkt dat de verwerving van subject en *object clitics* vergelijkbaar verloopt bij cL1 en cL2. Ook blijkt dat zowel in cL1 als in cL2 Frans in de eerste periode van verwerving gebruik wordt gemaakt van *null subjects,* ongeacht of de L1 van de kinderen *null subjects* toelaat of niet. Bij aL2 sprekers daarentegen wordt er alleen gebruikgemaakt van *null subjects* in deze eerste periode als hun L1 *null subjects* toelaat (L1 transfer) (Prévost, 2009).

Het meest recente onderzoek over het de karakterisering van cL2 die de DAM steunt, focust zich op *verb placement*, oftewel syntax (Schimke & Dimroth, 2017). Hieruit blijkt dat Turks-Duitse kinderen en volwassenen dezelfde ontwikkeling doormaken wat betreft *verb placement* in hun tweede taal en dezelfde voorkeuren hebben voor het plaatsen van deze werkwoorden.

Toch is deze visie niet zaligmakend. Zo komen Herschensohn, Stevenson & Waltmunson (2005) tot een hele andere conclusie met betrekking tot syntax en morfologie. Bij hun onderzoek naar de taalvaardigheden van zes tot zevenjarige kinderen die Spaans op school leerden, blijkt dat de syntactische vaardigheden na twee jaar lijken op die van L1 sprekers, terwijl hun verbale morfologie 50% van de tijd correct is.

Ook Blom (2008) concludeert iets anders dan Schwartz. Uit een onderzoek met Turkse en Marokkaanse kinderen en volwassen die Nederlands als tweede taal leren, concludeert ze dat juist qua syntax (*verb placement* in dit geval) de volwassenen en de kinderen in prestatie van elkaar verschilden: de L2 kinderen tussen de 4 en 8 leken geen last te hebben van L1 transfer, dit in tegenstelling tot de aL2 sprekers. Hiernaast leken de prestaties van de cL2 kinderen meer op die van cL1 kinderen dan de prestaties van de aL2 groep (leeftijd tussen de 21 en 58). Deze resultaten zijn in strijd met de DAM.

2.3.2 Child L2 als cL1

Weerman (2002) stelt daarentegen dat cL2 in de ontwikkeling hetzelfde is als cL1, beide zijn dus verschillend van aL2. Echter kan de uiteindelijke verwerving van de taal op sommige domeinen verschillen tussen cL2 en cL1. Zo blijkt bijvoorbeeld dat zowel cL1 als cL2 kinderen het gebruik van de schwa in het Nederlands bij bijvoeglijk naamwoorden overgeneraliseren, terwijl dit veel minder wordt gedaan door aL2. Deze overgeneralisatie houdt echter bij cL1 kinderen op rond een jaar of 6, terwijl sommige cL2 kinderen deze overgeneralisatie nog steeds toepassen rond de 14 jaar (Weerman, 2002, geparafraseerd in

Schwartz, 2009). In dit geval zou er dus ook geen sprake moeten zijn van L1 transfer, aangezien dit niet aan de orde is in cL1.

Hiernaast komt de manier van leren bij cL2 meer overeen met cL1 volgens Pinter (2011). Zo zijn aL2 vaak sneller in hun ontwikkeling van een tweede taal, omdat ze gebruik kunnen maken van hun betere cognitieve ontwikkeling en op deze manier ook beter gebruik kunnen maken van expliciete lessen in de klas. Kinderen daarentegen leren een (tweede) taal op een veel implicietere manier, door veel blootstelling aan een taal, maar dit gaat langzamer. Hiernaast lijkt hun uiteindelijke taalvermogen in de tweede taal vaak meer op het taalvermogen van L1 sprekers dan het taalvermogen van volwassen L2 sprekers. Hier wordt wel bij gezegd dat dit waarschijnlijk niet alleen wordt veroorzaakt door leeftijd, maar ook door de taalcontext waarin kinderen en volwassenen zich bevinden. Bij kinderen is deze context vaak bemoedigender en is er meer toegang tot simpele input (Pinter, 2011).

2.3.3 Child L2 als aL2

Volgens Meisel (2008) is child L2 een vorm van L2 verwerving. Zo blijkt uit data van Duitse kinderen die Frans leren dat zij moeite hebben met de juiste woordvolgorde wat betreft *subject clitics* en negatie, net als aL2 sprekers, die L1 verwervers niet hebben. Ook maken child L2 sprekers vaak gebruik van routine formuleringen om te communiceren ondanks hun kleine taalkundige middelen (Meisel, 2008). Hiernaast gebruiken de child L2 sprekers in Meisels onderzoek twee finiete werkwoorden in een zin, in plaats van het combineren van finiete elementen met een non-finiet thematisch werkwoord, wat volgens Meisel nog niet geobserveerd is bij L1 verwerving. Hiermee concludeert Meisel dat werkwoord morfologie een groter probleem is voor cL2 dan cL1. Dit komt overeen met Schwartz die constateert dat child L2 op het gebied van morfologie het meest op aL2 lijkt (Schwartz, 2004). Meisel stelt dat child L2 op dezelfde punten verschilt van cL1 als aL2, deze verschillen zijn in aan het eind van 2.2 genoemd. Allereerst noemt hij bij de *initial state* dat de zinnen van child L2 sprekers al relatief lang kunnen zijn en complex, bij *course of acquisition* blijkt dat L2 sprekers bepaalde grammaticale constructen pas later verwerven dan L1, of helemaal niet verwerven. Ook qua *uniformity* blijkt dat er veel meer variatie is binnen een child L2 groep dan binnen een L1 groep. Uit het onderzoek van Meisel kon niets worden gezegd over *ultimate attainment* (aangezien de kinderen in het onderzoek hun tweede taal nog niet volledig verworven hadden), wel blijkt uit onderzoeken als Newport & Johnson (1989) dat cL2 sprekers een betere uiteindelijke vaardigheid hebben in de tweede taal dan aL2 sprekers.

Wat betreft *rate of acquisition* blijkt bij child L2 dat meer blootstelling niet altijd leidt tot meer succes, wat ook past bij aL2 (Meisel, 2008).

Unsworth (2008) concludeert hetzelfde als Meisel op basis van onderzoek over scrambling (syntax). Hierbij gaan zowel child L2 sprekers en adult L2 sprekers door dezelfde ontwikkeling. Ze voegt hier nog wel aan toe dat er natuurlijk een groot verschil is tussen de twee: en dat is meestal *ultimate attainment*. Terwijl child L2 sprekers vaak moedertaalachtige vaardigheden behalen, lukt dit Adult L2 sprekers niet (Unsworth, 2008).

Op basis van de opvattingen van Meisel en Unsworth zou er bij zowel syntax als morfologie sprake moeten zijn van L1 transfer, aangezien hier ook sprake van is bij aL2.

2.3.4 In dit onderzoek

De tegenstrijdige uitspraken in de literatuur maken het moeilijk om child L2 nu echt te karakteriseren, dit maakt het vervolgens moeilijk om te kunnen concluderen waar child L2 sprekers moeite mee hebben en wat juist makkelijk gaat. Om deze reden is meer onderzoek nodig naar de prestaties van child L2 sprekers. Door meer onderzoeken te doen met verschillende groepen child L2 sprekers (met verschillende eerste talen en tweede talen) kan een beter beeld gecreëerd worden van de factoren die een rol spelen bij het verwerven van een (tweede) taal als kind. Ook zou de classificatie van child L2 ons meer kunnen vertellen over de *critical period hypothesis* en beschikbaarheid van de *universal grammar* bij tweede taalverwerving, zoals die in 2.1 en 2.2 besproken zijn. Volgens de CPH bevinden kinderen die een tweede taal spreken zich nog steeds in de kritische periode, wat betekent dat ze nog in staat zijn om een nieuwe taal volledig te verwerven. Ook wordt er aangenomen dat kinderen nog volledige toegang hebben tot hun UG, terwijl dit in twijfel wordt getrokken bij volwassenen. Bij kinderen zou dus verwacht worden op basis van deze klassieke theorieën dat de tweede taal volledig verworven wordt en op dezelfde manier gaat als bij cL1. Het feit dat er zoveel tegenstrijdige vindingen zijn in het onderzoek naar child L2 geeft aan dat de situatie niet zo zwart-wit is als op basis van de CPH en UG zou kunnen worden verwacht.

Aangezien de discussie voornamelijk gaat over grammatica, is ervoor gekozen om een beter beeld te proberen te scheppen van het zinsbegrip van child L2 sprekers. Er is gekozen om zinsbegrip te testen door te kijken naar de perceptie van de kinderen, niet naar de productie. Waar nog niet naar gekeken is, is het begrip van aspect bij child L2. Zoals in 2.1 is besproken hebben L1 sprekers al vrij snel een (oppervlakkige) kennis van aspect. Interessant zou zijn hoe dat gaat bij child L2 sprekers, die aspect waarschijnlijk al wel begrijpen in hun

L1. Ook wordt de beheersing van de passief onderzocht, dit geldt ook voor de principle B effect. Als laatste wordt er ook nog gekeken naar de kennis van *subject pronouns*, oftewel de functie van het verwijswoord *ze*. Interessant is om te kijken of child L2 sprekers van het Nederlands dezelfde voorkeur hebben qua interpretatie van het verwijswoord *ze*. Nederlandse kinderen interpreteren dit verwijswoord namelijk als verwijzend naar het subject van de zin.

Aan de hand van de literatuur kan een overzicht worden gemaakt van de vaardigheden van cL1, aL2 en cL2 met betrekking tot de constructies die bij 2.1 genoemd zijn en die in dit onderzoek ook onderzocht worden (tabel 1). Zoals hierboven is beschreven zijn nog niet al deze constructies onderzocht bij child L2.

Tabel 1 Vergelijking van Child L1, Adult L2 en Child L2 wat betreft de bij eerste taalverwerving genoemde grammaticale constructies.

Constructie	Child L1	Adult L2	Child L2
Aspect	Vooral moeite met de toekomende tijd	Lijken weinig problemen te hebben met het koppelen van een modaal werkwoord aan een toekomende situatie (Verhagen, 2009)	?
Passief	Passief wordt later beheerst dan actief	L2 sprekers maken gebruik van de *first-noun principle,* waardoor ze het eerste voornaamwoord van een zin interpreteren als het subject van de zin. Daarom in het begin vaak moeite met de passief (VanPatten, Collopy, Price, Borst, & Qualin, 2013).	Passief wordt later beheerst dan actief (Ervin-Tripp, 1974)
Subject pronouns	Voorkeur voor subject als antecedent van *ze*	?	?

Principle B	Moeite met het interpreteren van persoonlijk voornaamwoord *hem*	Lijkt weinig moeite te hebben met principle B (Bruhn-Garavito, 1995)	Lijken net als cL1 moeite te hebben met voornaamwoord *hem* (Martinis, 2008)[1]

2.4 L1 transfer van het Arabisch

Meer dan de helft van de participanten in het huidige onderzoek heeft (Syrisch) Arabisch als moedertaal (N=15). Daarom is het bij voorbaat handig om naar een aantal factoren te kijken die door L1 transfer wellicht invloed kunnen hebben op de prestatie van de kinderen. In het huidige onderzoek is het niet mogelijk om een onderscheid te maken tussen de verschillende soorten Arabisch die gesproken wordt. Waar mogelijk is in de literatuur specifiek gekeken naar Syrisch Arabisch. Er zal worden gekeken naar verschillen/overeenkomsten die van toepassing zijn op de grammaticale constructies die getoetst zullen worden.

Allereerst zijn er op woordvolgorde niveau zowel bij het Nederlands als het Arabisch meerdere volgordes van het werkwoord, subject en object mogelijk, afhankelijk van de constructie. Zo is Nederlands in principe een SVO-taal *(hij wint de medaille*), maar in bijzinnen is ook een SOV-structuur mogelijk (*ik hoop dat hij de medaille wint*). Het Arabisch is een VSO-taal, maar in het Standaard Arabisch is er een zekere vrijheid qua woordvolgorde, zeker bij bevestigende hoofzinnen (Mohammad, 2000). In bijzinnen ligt het aan de *complementizer* welke volgorde wel of niet mogelijk is. Dit betekent dat de SVO-woordvolgorde en SOV-woordvolgorde dus allebei ook voorkomen in het (standaard) Arabisch. In het huidige onderzoek wordt gebruik gemaakt van de SVO- en SOV-structuur, door variabiliteit in woordvolgorde in het Arabisch lijkt dit geen problemen op te leveren bij het uitvoeren van de test.

In het Arabisch wordt net als in het Nederlands onderscheid gemaakt tussen tegenwoordige, verleden en toekomende tijd. De tegenwoordige tijd wordt gevormd door een prefix en een suffix aan de stam van een werkwoord toe te voegen, een suffix wordt ook in het Nederlands gebruikt bij sommige persoonsvormen (hij loop-t) Voor de verleden tijd hebben de Arabische werkwoorden een andere stamvorm, hieraan worden alleen suffixen

[1] Dit onderzoek is uitgevoerd met kinderen tussen de 6:9 en 8:9 jaar oud, dus net iets buiten de categorie van cL2.

toegevoegd. Ook dit gebeurt in het Nederlands, al verandert in het Nederlands óf de stam, of er wordt een suffix aan de tegenwoordige tijd stam toegevoegd (hij liep/hij werk-te). Om toekomende tijd aan te geven worden de tegenwoordige tijd werkwoordvormen gebruikt die ook in de tegenwoordige tijd worden gebruikt, hieraan wordt het morfeem *sa-* als prefix gebruikt of het morfeem *sawfa* als losstaand onderdeel (Ryding, 2005). In het Nederlands wordt er geen gebruik gemaakt van morfemen om toekomende tijd aan te geven, maar het hulpwerkwoord *zullen*. Echter worden er geen problemen voorzien op dit gebied, omdat het hier gaat om morfologie, en als we uitgaan van het DAM van Schwartz (2004) zou hier geen sprake zijn van L1 transfer.

Wat betreft de passief gaan de twee talen ook anders te werk. Waar bij het Nederlands de passief wordt aangegeven door een verandering in zinsstructuur en het gebruik van het koppelwerkwoord 'worden', wordt dit in het Arabisch gedaan door een verandering in klinkers of er wordt een speciale vorm van het werkwoord gebruikt, de structuur van de zin verandert echter niet (Ryding, 2005; Wright, & Caspari, 2011). Wellicht zal dit ervoor zorgen dat passieve zinnen in het Nederlands moeilijker zijn om te begrijpen, ook gaat het hier om syntax waar zowel Schwartz (2004) als Meisel (2008) van zeggen dat er L1 transfer zou optreden.

Een ander verschil dat invloed kan hebben op de prestatie van de Arabische kinderen in het huidige onderzoek is het gebruik van persoonlijk voornaamwoorden in het Arabisch. Wanneer persoonlijk voornaamwoorden terugverwijzen naar het subject wordt het voornaamwoord als volledig alleenstaand woord gebruikt. Voor persoonlijk voornaamwoorden die terugverwijzen naar het object of die bezit aangeven wordt gebruik gemaakt van suffixen (Ryding, 2005). In het Nederlands wordt er maar één vorm gebruikt voor zowel het verwijzen naar subjecten als objecten.

Wat hierop inspeelt is het gebied van syntax-discourse in het Arabisch, in het specifiek naar het gebruik van *null subjects*. Net als sommige Europese talen (bv. het Italiaans) is het Arabisch een *null subject language* (NSL). Dit betekent dat in finiete zinnen een *covert subject pronoun* kan worden gebruikt, oftewel dat er geen persoonlijk voornaamwoord expliciet genoemd wordt. Daarentegen kan er ook wél een *overt pronoun* worden gebruikt, en het wel of niet gebruiken van een *overt pronoun* kan de betekenis van de zin beïnvloeden (Tsimpli, Sorace, Heycock, & Filiaci, 2004). In het Italiaans kan een zin als de volgende op twee manieren geïnterpreteerd worden, afhankelijk van het gebruik van een *covert* of een *overt pronoun: Marta schreef vaak naar Piera toen [**pro**] in de VS was*. Of: *Marta schreef vaak naar Piera toen **ze** in de VS was.*

Het persoonlijk voornaamwoord *ze* kan in deze zin verwijzen naar zowel het subject als het object. Bij het gebruik van een *null subject* wordt vaker geneigd naar het subject van de zin (Marta), namelijk 81%. Daarentegen wordt er 83% van de tijd gekozen voor het object (Piera) als antecedent wanneer er gebruik wordt gemaakt van een *overt pronoun* (Serratrice, 2008). Het is op dit moment niet te vinden of deze neiging ook te vinden is bij het (Syrisch) Arabisch. Als dit zo is kan dit invloed hebben op de prestatie van de kinderen op het onderdeel *subject pronouns* zoals hierboven besproken. Aangezien het hier gedeeltelijk over syntax gaat, zou er op basis van zowel Schwartz (2004) als Meisel (2008) L1 transfer verwacht kunnen worden, hierbij zouden de Arabische kinderen ervan uit kunnen gaan dat een *overt pronoun* sowieso verwijst naar het object in Nederlandse zinnen op basis van hun eerste taal.

Aan de hand van de hierboven besproken literatuur, in het specifiek de opvattingen over Child L2 van Schwartz (2004), Weerman (2002) en Meisel (2008), kan er worden gekeken op welke grammaticale constructies er wel of geen L1 transfer wordt verwacht. Dit is te zien in tabel 2, hiernaast kan er ook worden gekeken naar de eigenschappen van Arabisch waarvan L1 transfer te zien zou zijn, dit is ook te zien in tabel 2.

Tabel 2 Transfer uit L1 of niet, uitgesplitst per theorie en specifiek vanuit het Arabisch

Constructie	**Schwartz (2004)**	**Weerman (2002)**	**Meisel (2008)**	**Arabisch**
Aspect	L1 transfer	Geen L1 transfer	L1 transfer	-
Passief	L1 transfer	Geen L1 transfer	L1 transfer	L1 transfer (negatief)
Actief	L1 transfer	Geen L1 transfer	L1 transfer	-
Subject pronouns	L1 transfer	Geen L1 transfer	L1 transfer	L1 transfer (positief)
Principle B	L1 transfer	Geen L1 transfer	L1 transfer	-

2.5 Hoofdvraag en deelvragen

De hoofdvraag die in dit eindwerkstuk centraal staat is:
Hoe presteren Child L2 sprekers op een taak van zinsbegrip en welke factoren hebben hier invloed op?

Er zijn twee deelvragen geformuleerd:

1) Op wat voor manier beïnvloeden leeftijd en verblijftijd[2] de prestatie?
2) Is er een invloed te zien van L1 transfer?

2.6 Hypothese

Ondanks een gebrek aan een uniforme definitie en karakterisering van child L2, wordt in het huidige onderzoek uitgegaan van het model van Schwartz (2004), waarbij de participanten qua syntax zullen presteren als aL2 en qua morfologie als cL1. Er wordt verwacht dat de child L2 sprekers vooral moeite hebben met passief ten opzichte van actief. Op basis van Bruhn-Garavito (1995) en Verhagen (2009) zullen de participanten geen moeite hebben met het verwijswoord *hem* als gevolg van het principle B effect en de toekomende tijd. Het is op basis van de literatuur over child L2 niet duidelijk of ze bij het verwijswoord *ze* een voorkeur hebben voor het subject of het object, dit ligt er wellicht aan hoe goed hun taalniveau van het Nederlands is.

Op basis van de literatuur over Arabisch wordt verwacht dat de Arabische kinderen extra moeite zullen hebben met de passief, omdat ze vanuit hun moedertaal niet gewend zijn om de woordvolgorde van een zin te veranderen. Daarnaast wordt verwacht dat de Arabische kinderen juist beter zullen presteren op de *subject pronouns* dan de niet-Arabische kinderen, omdat *ze* geen suffix is en daardoor niet kan verwijzen naar het object in het Arabisch, waardoor ze net als de cL1 kinderen zullen kiezen voor het subject als referent van *ze*. Eventueel speelt het hebben van *null subjects* in het Arabisch hier ook in mee.

Als antwoord op de deelvragen wordt verwacht dat er geen invloed te vinden is van leeftijd, omdat leeftijd in dit geval niet wil zeggen dat de kinderen meer blootstelling hebben gehad aan het Nederlands. Daarnaast worden er alleen kinderen getest die binnen de kritische periode vallen en verschillen de leeftijden niet zoveel met elkaar dat er wellicht een invloed van toegang tot UG zichtbaar zou kunnen zijn, zoals in 2.1 en 2.2 besproken is. Daarentegen wordt verwacht dat er een sterk effect is van verblijftijd op school, omdat dit wel betekent dat de participanten meer zijn blootgesteld aan het Nederlands. Los van het feit of er volgens de literatuur wel of geen transfer op zou treden bij cL2, wordt er gekeken naar het effect van de moedertaal.

[2] Het gaat hier om het effect van de hoeveelheid input. Echter is er gekozen voor de term verblijftijd, omdat de kinderen alleen Nederlandse input krijgen op school, aangezien de ouders geen Nederlands spreken.

3. Methode

In dit onderdeel zal allereerst worden ingegaan op de participanten (3.1) om vervolgens de methoden die beschikbaar zijn om passieve zinsbegrip te meten, te bespreken (3.2). Vervolgens zal de gebruikte methode besproken worden (3.3), hierop volgend komt de gebruikte test in dit experiment aan bod (3.4). Hierna wordt het uitgevoerde experiment besproken (3.5). Er zal worden afgesloten met de data-analyse (3.6).

Het doel van het huidige experiment was het in kaart brengen van de grammaticale vaardigheden van kinderen tussen de 4 en 8 jaar die minder dan 2 jaar in Nederland wonen en die Nederlands als tweede taal leren. Hiervoor is gebruik gemaakt van een passieve zinsbegrip taak. Er is gekeken naar verschillende grammaticale constructies: aspect, passieve constructies, principle B effect, *subject pronouns* en als controle actieve constructies. Hierbij worden ook een aantal factoren in achting genomen die invloed zouden kunnen hebben (verblijftijd, leeftijd en moedertaal).

3.1 Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd bij Taalschool Utrecht, dit is een basisschool voor kinderen die zijn geïmmigreerd naar Nederland en de Nederlandse taal nog niet beheersen. De maximale verblijftijd voor kinderen is twee jaar. 27 kinderen hebben meegedaan aan het onderzoek (M=6.52, SD=1.09). 13 kinderen komen uit groep 2 (M=5.62, SD=.65), dit zijn 4 meisjes en 9 jongens. 14 kinderen komen uit groep 3 (M=7.36, SD=.63), dit zijn 7 meisjes en 7 jongens. In appendix 3 (8.3), tabel 11 in de bijlage is een bestand te vinden met de leeftijd en het land waar de kinderen uit de verschillende klassen vandaan komen. Niet alle leerlingen zitten al even lang op Taalschool Utrecht, daarom wordt ook vermeld wanneer ze zijn begonnen. Op deze manier hebben we een uniek variabel, verblijfstijd op Taalschool Utrecht, deze variabel is een goede representatie van blootstelling aan de L2.

3.2 Passief testen van zinsbegrip

Wanneer er wordt gekeken naar de ontwikkeling van zinsbegrip en grammatica bij kinderen, is het noodzakelijk om dit begrip op een accurate manier te kunnen testen. Er kunnen verschillende punten van kritiek worden genoemd over veel van de passieve methodes die op dit moment gebruikt worden om zinsbegrip te testen. De *act-out-task* (AOT) bijvoorbeeld

heeft een hogere ecologische validiteit dan de andere testen, omdat de proefpersoon moet uitbeelden wat hij/zij hoort en van zijn of haar eigen intuïtie kan uitgaan. Ook is het uitvoeren van instructies iets wat in het dagelijks leven van het kind voorkomt. Het nadeel van deze methode is echter dat door de hoge ecologische validiteit de controleerbaarheid van het experiment achteruitgaat. Het is moeilijk om de resultaten te analyseren, omdat de taak zo vrij is, ook speelt de subjectiviteit van de onderzoeker mee in het interpreteren van wat er wordt uitgebeeld door het kind (Pinto & Zuckerman, submitted). Maar ook de beter controleerbare *Truth value judgement task* (TVJT) en *Picture selection task* (PST) hebben nadelen. Bij de TVJT heeft een kind dat de zin niet begrijpt, alsnog 50% kans om het goede antwoord te geven, dit kan vertekende resultaten opleveren. Ook kunnen kinderen een *yes-bias* hebben: wat wil zeggen dat ze geneigd zijn om vaak ja te zeggen (Schmitt & Miller, 2010). Bij de PPVT moeten de proefpersonen een afbeelding kiezen uit verschillende afbeeldingen, waarbij de kans bestaat dat ze op basis van voorkeur een afbeelding kiezen (Schmitt & Miller, 2010). Een ander nadeel van allebei de testen is de expliciete aanwezigheid van alternatieven waar de proefpersoon misschien helemaal niet aan had gedacht uit zichzelf. Dit kan voor verwarring zorgen en voor een minder goede prestatie (Zuckerman, Pinto, Koutamanis & van Spijk, 2016) Als gevolg hiervan hebben de PST en de TVJT een niet erg hoge ecologische validiteit. De expliciete aanwezigheid van alternatieven die hierboven wordt genoemd, wordt ook wel de *Explicit Presence of Alternatives* (EPA) probleem genoemd (Pinto & Zuckerman, submitted). Er zijn al pogingen gedaan om dit probleem op te lossen door verschillende alternatieven in een afbeelding te verwerken, zodat de aanwezigheid van alternatieven meer lijkt op die uit het dagelijks leven (Friedmann et al., 2009; Adani, 2011) Dit is ook de insteek van de *Coloring Book* methode (Pinto & Zuckerman, submitted). Hier wordt hierna op ingegaan.

3.3 Coloring Book

Om de bij 2.5 genoemde tekortkomingen te vermijden is er een nieuwe methode ontwikkeld om het zinsbegrip van kinderen te kunnen testen, de *Coloring Book method* (Zuckerman, Pinto, Koutamanis & van Spijk, 2016). Bij deze methode krijgen de proefpersonen een afbeelding te zien en een zin te horen. Op basis van deze zin moeten ze de juiste onderdelen van de afbeelding inkleuren. (Bv. de blauwe aap krabt zichzelf) Op de afbeelding zijn dus ook alternatieven aanwezig die ingekleurd zouden kunnen worden, maar deze worden niet expliciet naar voren gebracht zoals bij de PVVT. Met deze test is de kans dat ze goed gokken

zoals bij de TVJT ook veel kleiner en is er geen effect van een eventuele *yes-bias*. Op deze manier zou de test moeten zorgen voor realistischere resultaten. Eerder onderzoek toont aan dat de *Coloring Book* betere resultaten oplevert dan de PST die gebruikt werd bij het testen van het begrip van *untruncated* passieve constructies (Zuckerman, Pinto, Koutamanis & van Spijk, 2016). Er is bij de CB namelijk wel sprake van een context, waardoor het een natuurlijkere test is (Pinto & Zuckerman, submitted). De CB methode kan gebruikt worden bij verschillende groepen kinderen. De CB is al eerder gebruikt bij child L2 sprekers bij het testen van hun passieve en actieve woordenschat (Kooijman, 2017). Het gebruik van de CB liet andere resultaten zien dan de standaard *picture selection task*. Zo scoorden de kinderen consequent hoger op de PST, bij het testen van zowel passieve als actieve woordenschat. Echter was het passieve gedeelte van de CB een betere voorspeller van de resultaten op het actieve gedeelte van zowel de PST als de CB. Tevens bleek dat wanneer de kinderen een item goed hadden bij de CB, ze dit item ook bijna altijd goed hadden bij de PST, terwijl dit andersom niet het geval was. Hieruit werd de conclusie getrokken dat de CB waarschijnlijk een nauwkeurigere en gevoeligere test is om passieve woordenschat mee te toetsen. Om deze reden is gekozen om dit huidige verkennende onderzoek van Child L2 ook uit te voeren met behulp van de Coloring Book.

3.4 De gebruikte test

Zoals hierboven is besproken, is de Coloring Book methode gebruikt om het zinsbegrip van de kinderen te testen. De test bestaat uit 'kleurplaten' waarbij de kinderen een bepaalde zin moeten weergeven in de kleurplaat door de juiste items in te kleuren. De kleurplaten zijn te vinden in appendix 2 (8.2). In de huidige test werden vier grammaticale constructies getest.

1) Aspect
   Er werd gekeken naar drie aspecten bij een handeling, waarbij bijvoorbeeld een clown iets gaat doen (toekomende tijd), iets aan het doen is (tegenwoordige tijd) en iets heeft gedaan (voltooide tijd). Hierbij kan gedacht worden aan: *de rode clown gaat douchen, de rode clown is aan het douchen* en *de rode clown heeft gedoucht*.

2) Passieve constructies (*nontruncated*)
   Er werd gekeken naar het begrip van passieve zinnen met een agent, oftewel *nontruncated* passieve zinnen. Hierbij kan gedacht worden aan: *de rode slang wordt*

gebeten door een blauwe slang.

3) Actieve constructies
   Er ook twee actieve zinnen in de toets, als controle voor de passieve zinnen. Met behulp van deze zinnen kan gekeken worden of de participanten überhaupt al zinnen kunnen begrijpen in het Nederlands.

4) Principle B effect
   Er werd gekeken naar het begrip van zinnen met een wederkerend voornaamwoord of een persoonlijk voornaamwoord. Hierbij kan gedacht worden aan: *de rode aap krabt zichzelf* (*reflexive condition*) of *de rode aap krabt hem* (*pronoun condition*).

5) *Subject pronouns*
   Er werd gekeken naar waar kinderen denken dat *ze* in de zin naar verwijst, of het object of het subject. *Ze* kwam in twee contexten voor, voorafgaand door *en* of *terwijl*.

De instructies zijn van tevoren opgenomen, waardoor de afnemer van de test niet zelf de instructies hoeft te noemen. Alle zinnen werden duidelijk gearticuleerd en de kleurplaat was zichtbaar op het moment dat de zin werd uitgesproken. De toets bestond uit 18 testitems en 2 oefenitems. 6 items betrof aspect, 4 items betrof principle B, 2 items betrof de passief, 4 items gingen over de verwijzing van een voornaamwoord en 2 items gingen om actief. In appendix 1 (8.1) is de lijst met testitems te vinden.

3.5 Het experiment

Het experiment is bij twee groepen afgenomen; een groep 2 en een groep 3. De kinderen werd verteld dat ze een spelletje gingen doen met de tablet. Ieder kind werd apart getest in een rustige ruimte waar er zo min mogelijk achtergrondgeluid aanwezig was. Na afloop van het experiment kreeg ieder kind een sticker. Zoals hierboven al is beschreven werden de instructies niet voorgelezen op dat moment zelf door de onderzoeker. Van tevoren waren de zinnen opgenomen en die werden in de test afgespeeld. De zinnen konden de kinderen zo vaak horen als ze wilden. Voor aanvang van het experiment werd er eerst uitgelegd dat de kinderen een stem zouden horen die zinnen zou zeggen en dat ‘we’ deze mevrouw zouden helpen, door in te kleuren wat ze zei. Wanneer het kind moeite had met een item, heeft de

onderzoeker zelf ook nog geholpen door de zin te herhalen. Wanneer het kind het niet wist, werd er doorgegaan naar het volgende item. Het inkleuren van de kleurplaat bestond vaak uit het inkleuren van twee items (zowel bij passieve constructies als bij het principle B effect) Vooral kinderen van groep 2 hadden moeite met het onthouden van allebei de kleuren en items. Wanneer het kind maar 1 item inkleurde werd de zin nog een keer herhaald, waarbij de twee kleuren benadrukt werden. Wanneer het kind hierna geen actie ondernam, werd er doorgegaan naar het volgende item.

3.6 Data-analyse

De gegevens zijn geanalyseerd met behulp van IBM SPSS versie 24. Bij het inkleuren van de afbeeldingen moesten er vaak 2 dingen worden ingekleurd. Echter ging het bij sommige constructies maar om 1 van de twee items die moest worden ingekleurd (bij principle B effect). Toch is ervoor gekozen om ook bij deze items alleen het antwoord goed te rekenen als het kind daadwerkelijk de juiste twee items met de juiste kleuren heeft ingekleurd, dit om te voorkomen dat het kind zonder de zin te begrijpen toch goed gokt.

4. Resultaten

In dit gedeelte zal eerst besproken worden wat de gemiddelde score is op de CB. Daarna zullen de constructies die in 3.1 besproken zijn ieder apart aan bod komen (4.1 t/m 4.5). Vervolgens zal worden gekeken naar de invloed van leeftijd (4.6) en de invloed van de verblijfperiode in Nederland (4.7) en de relatie tussen de twee (4.8). Er wordt afgesloten met de eventuele invloed van L1 transfer (4.9).

De gemiddelde score van alle deelnemers op de test was (*M*=.55, *SD*=.50). De twee proefitems 1 en 2 zijn niet meegenomen in de analyse, de analyse is dus uitgevoerd op de 18 testitems. Uit de standaarddeviatie blijkt al dat er veel variatie te vinden is binnen de scores van de deelnemers. De gemiddelde scores van alle kinderen zijn te vinden in de bijlagen, appendix 3 (8.3), tabel 9. De gemiddelde score van de kinderen uit groep 2 (*M*=.41, *SD*=.49) en groep 3 (*M*=.68, *SD*=47) verschillen significant van elkaar (*t*= -6.04, *df*= 476.24, *p* <.001). Op dit verschil wordt verder ingegaan in 4.6.

4.1 Aspect

De gemiddelde score op aspect is (*M*=.35, *SD*=.48). Bij groep 2 is dit (*M*=.27, *SD*=.45), bij groep 3 (*M*= .42, *SD*=.50). Het verschil tussen groep 2 en 3 is net significant (*t*=-1.99, *df*= 159.85, *p* =.048).

Er is gekeken naar verschillende aspecten, namelijk iets dat al is afgerond, iets dat bezig is en iets dat nog moet gebeuren. Bij een item analyse blijkt dat de participanten significant beter scoren op de tegenwoordige tijd dan de verleden tijd (*t*=2.18, *df*=26, *p*<.05) en de toekomende tijd (*t*= 4.33, *df*=26, p<.001). De gemiddelde scores per groep en per onderdeel van aspect zijn terug te vinden in tabel 3. Groep 3 scoort net niet significant hoger dan groep 2 op de verleden tijd (past) (*t* = -2.06, *df*=25, *p*=.05). Bij zowel tegenwoordige tijd als toekomende tijd is het verschil ook niet significant (*t*=-1.24, *df*=25, *p*=.23) en (*t*=.10, *df*=25, *p*=.92) respectievelijk.

Tabel 3 Gemiddelde scores (en standaarddeviaties) op aspect. Uitgesplitst per groep en per onderdeel van aspect (N: aantal waarnemingen.

	Groep 2	Groep 3	Totaal
Aspect	(N=13)	(N=14)	(N=27)
Present	.46 (.32)	.61 (.29)	.54 (.31)

Past	.19 (.38)	.50 (.39)	.35 (.41)
Future	.15 (.32)	.14 (.23)	.15 (.27)
Totaal	.27 (.45)	.42 (.50)	.35 (.48)

4.2 Passief

De gemiddelde score op passieve constructies is (*M*=.59, *SD*=.50) Bij groep 2 is dit (*M*=.50, *SD*=.51), bij groep 3 (*M*=.68, *SD*=.48). Dit is ook te zien in tabel 4. Het verschil tussen groep 2 en 3 is niet significant (*t*=-1.28, *df*=25, *p*= .21). De passief is in twee afbeeldingen getest (testitem 4 en 18, zie appendix 1 (8.1)) Uit een *paired-samples t-test* volgt dat er geen significant verschil is in score op de twee items (*t*=.57, *df*=26, *p*=.57)

Tabel 4 Gemiddelde scores (en standaarddeviaties) op passieve constructies, uitgesplitst per groep (N:4. aantal waarnemingen).

Groep	M (SD)
2 (N=13)	.50 (.51)
3 (N=14)	.68 (.48)
Totaal (N=27)	.59 (.50)

4.3 Actief

De gemiddelde score op de actieve test items was (*M*=.70, *SD*=.37). Wanneer apart wordt gekeken naar groep 2 en 3, blijken de gemiddelde scores te verschillen, zoals te zien in tabel 5. Het verschil tussen groep 2 en 3 is significant (*t*=-4.03, *df*=16.93, *p*=.001). Hieruit blijkt dat groep 2 de totale gemiddelde score naar beneden haalt. Er waren twee testitems die de actieve constructiebegrip testen, uit een *paired-samples t-test* komt geen significant verschil tussen de scores op de twee items (*t*=1,44, *df*=26, *p*=.16).

Tabel 5 Gemiddelde scores (en standaarddeviaties) op actieve testitems, uitgesplitst per groep (N: aantal waarnemingen).

Groep	M (SD)
2 (N=13)	.46 (.38)
3 (N=14)	.93 (.18)
Totaal (N=27)	.70 (.37)

4.4 Principle B effect

De gemiddelde score op *hem* constructies (voornaamwoord) en *zichzelf* constructies (wederkerend voornaamwoord) zijn te vinden in tabel 6. Er is geen significant verschil tussen de twee *hem*-items (t=-1.36, df=26, p=.185), hetzelfde geldt voor de twee *zichzelf*-items (t=.44, df=26, p=.663). Uit een *paired-samples t-test* komt wel een significant verschil naar voren tussen de prestatie op *hem* en *zichzelf* (t=2.20, df= 26, p=.037). Er wordt beter gescoord op *hem*. Dit verschil houdt alleen binnen groep 2 stand (t=2.42, df=12, p=.032).

Het verschil tussen de scores van groep 2 en 3 bij *hem* constructies is niet significant (t=-1.74, df=45.70, p=.09). Bij de *zichzelf* constructies is het verschil tussen groep 2 en 3 wel significant (t= -3.57, df=52, p=.001). Er wordt beter gescoord op *zichzelf* constructies door groep 3.

Tabel 6 Gemiddelde scores (en standaarddeviaties) op voornaamwoorden, uitgesplitst per voornaamwoord per groep (N: aantal waarnemingen).

	Groep 2	Groep 3	Totaal
Voornaamwoord	(N=13)	(N=14)	(N=27)
Hem	.65 (.49)	.86 (.36)	.76 (.43)
Zichzelf	.31 (.47)	.75 (.44)	.54 (.50)

4.5 Subject pronouns

Bij dit onderdeel wordt goed gerekend wat de meeste moedertaalsprekers van het Nederlands zouden kiezen, gebaseerd op Pinto & Zuckerman (submitted). Bij verwijswoorden in een bijzin wordt ervan uitgegaan dat dit verwijswoord terugverwijst naar het subject. Er zijn twee soorten zinnen gebruikt in de test: twee zinnen waarbij het verwijswoord voorafgegaan wordt door *en* en twee zinnen waarbij het verwijswoord voorafgegaan wordt door *terwijl*. Er is geen significant verschil in prestatie tussen de twee *en*-items (t=-.37, df=26, p=.713). Dit is wel gevonden bij de *terwijl*-items (t=-3.12, df=26, p=<.005).

De gemiddelde scores van het kiezen van het subject of het object bij een verwijswoord zijn te vinden in tabel 7. Het verschil tussen groep 2 en 3 is net niet significant (t=-3.11, df=25, p=.005). Uit een *paired-samples t-test* komt geen significant verschil tussen *en* zinnen en de *terwijl* zinnen (t=1.36, df=27, p=.185). Ook wanneer er per groep wordt gekeken (groep 2 en 3 respectievelijk) is er geen significant verschil tussen de items (t= 1.58, df=12, p=.139) (t=.00, df= 13, p=1.00).

Tabel 7 Gemiddelde scores (en standaarddeviaties) op verwijswoord 'ze', uitgesplitst per groep en woord voorafgaand aan verwijswoord (N: aantal waarnemingen).

	Groep 2	Groep 3	Totaal
Voegwoord	(N=13)	(N=14)	(N=27)
En	.62 (.42)	.82 (.32)	.61 (.38)
Terwijl	.38 (.36)	.82 (.25)	.72 (.38)
Totaal	.50 (.82)	.82 (.39)	.67 (.47)

4.6 Invloed van leeftijd

Wanneer wordt gekeken naar een eventuele relatie tussen de gemiddelde score op de CB en de leeftijd van de kinderen, wordt duidelijk dat er een positieve correlatie te vinden is tussen leeftijd en score op de CB toets (r=.511, p=.006). De scores per leeftijd zijn te vinden in tabel 8.

Tabel 5 Gemiddelde scores (en standaarddeviaties) uitgesplitst per leeftijd.

Leeftijd	*M (SD)*
5 (n=6)	.46 (.50)
6 (n=7)	.35 (.48)
7 (n=8)	.67 (.47)
8 (n=6)	.71 (.45)

Er kan ook per item worden gekeken naar de invloed van leeftijd:

- Aspect

  Er blijkt alleen een significante positieve correlatie te zijn tussen score op de verleden tijd en leeftijd (r = .44, p=.02) Voor zowel tegenwoordige tijd als toekomende tijd is geen significante correlatie te vinden (r=.18, p=.37) en (r=-.18, p=.37) respectievelijk.

- Passief

  De correlatie tussen leeftijd en score op de passief is ook niet significant (r=.29, p=.15)

- Principle B effect

  Er is geen significante correlatie tussen de score op de *hem*-items en leeftijd (r=.15, p=.45) Daarentegen is er wel een significante positieve correlatie tussen leeftijd en

score op de *zichzelf*-items (r=.52, p=.005)

- Subject pronouns
  Bij het voegwoord *en* is geen significante correlatie in het kiezen voor het subject als antecedent en leeftijd (r=.31, p=.12). Bij het voegwoord *terwijl* is deze correlatie er wel (r=.58, p=.003)

- Actief
  Er is een positieve correlatie tussen score op actieve zinnen en leeftijd (r=.43, p=.03).

4.7 Invloed van verblijf op taalschool

Er is ook een positieve correlatie te vinden tussen de verblijfsperiode op de Taalschool en de score op de CB (Pearson r=.615, p=.001). Deze correlatie is sterker dan die van leeftijd op score. De tabel met de verschillende verblijfsperiodes is te vinden in de bijlagen, appendix 3 (8.3), tabel 10.

Er kan ook per item worden gekeken naar de invloed van verblijftijd.

- Aspect
  Er is alleen een significante positieve correlatie te vinden tussen de score op de verleden tijd en verblijftijd (r=.58, p=.002). Voor zowel tegenwoordige tijd als toekomende tijd is geen significante correlatie te vinden (r=.23, p=.24) en (r=-.14, p=.49) respectievelijk.

- Passief
  Er is wel een significante positieve correlatie tussen score op de passieve items en verblijftijd (r=.49, p=.012).

- Principle B effect
  Voor zowel *hem* items als *zichzelf* items is er een significante correlatie tussen verblijftijd en score, (r=.48, p=.011) en (r=.54, p=.004) respectievelijk.

- Subject pronouns
  Ook bij zowel *en* als *terwijl* is een positieve correlatie te vinden (r=.45, p=.02) (r=.44, p=.02) respectievelijk.

- Actief
  Er is geen significante correlatie tussen de actieve items en verblijftijd (r=.23, p=.26).

4.8 Verband tussen leeftijd en verblijftijd

Om er zeker van te zijn dat het verschil tussen het effect van leeftijd en het effect van verblijftijd niet veroorzaakt wordt door het feit dat de verblijftijd van kinderen in groep 3 langer is dan de kinderen uit groep 2 is een *independent-samples t-test* uitgevoerd. De gemiddelde verblijfsperiode in dagen in Nederland in groep 2 is (M=258. 69, SD=171.82). In groep 3 was dit (M=377.43, SD=127.65). Het verschil in verblijfsperiodes tussen groep 2 en 3 blijkt niet significant te zijn (t=-2.05, df=25, p=.051). Hiernaast zijn ook *partial correlations* uitgevoerd om de invloed van de twee variabelen leeftijd en verblijftijd afzonderlijk te bekijken. Wanneer wordt gecontroleerd voor leeftijd, houdt de correlatie tussen score en verblijftijd stand, maar wordt wel minder (r=.46, p=.018). Wanneer wordt gecontroleerd voor verblijftijd, houdt de correlatie tussen leeftijd en score geen stand (r=.226, p=.27).

4.9 L1 transfer en score

Vanwege de samenstelling van de groep participanten is het moeilijk om te kijken naar de invloed van moedertaal. Aangezien het grootste gedeelte (Syrisch) Arabisch sprak (N=15), kan er wel worden gekeken naar de prestatie van de kinderen met Arabisch als moedertaal. Wanneer met behulp van een *independent-samples t-test* wordt gekeken naar de prestatie van de Arabische kinderen in vergelijking met de niet-Arabische kinderen, komt naar voren dat er geen significant verschil te vinden is tussen de twee groepen (t=-.01, df=25, p=.992).
Ook op de verschillende grammaticale constructies apart is geen significant verschil te vinden.

Wanneer binnen de groep Arabische kinderen wordt gekeken met behulp van een *paired-samples t-test*, blijkt dat er geen significant verschil is in prestatie op de actieve en passieve zinnen (t=-1.0, df=12, p=.34). De kinderen scoren significant beter op *subject pronouns* ten opzichte van de passief wanneer het voegwoord *en* wordt gebruikt (t=2.52,

df=12, *p*=.03), niet wanneer het voegwoord *terwijl* wordt gebruikt (*t*=.69, *df*=12, *p*=.50) Verder springt hun prestatie op de *en*-items er niet bovenuit, ze scoren niet significant beter op dit item dan op andere items, behalve op het aspect verleden tijd (*t*=2.86, *df*=12, *p*=.01) en dus de passief.

5. Discussie

In dit onderdeel zullen eerst het effect van leeftijd en verblijftijd op de prestatie op de verschillende grammaticale constructies worden besproken (5.1) Vervolgens zal worden ingegaan op het effect van moedertaal (5.2) Er zal worden afgesloten met verbeterpunten voor het onderzoek en de methode zelf (5.3)

5.1 CB bij child L2 sprekers

In de resultatensectie is te zien dat bij lang niet alle grammaticale constructies de hogere groep en dus de oudere groep, beter scoort. Bij zowel aspect, passieve constructies als de kennis van *hem* en *zichzelf* als persoonlijk voornaamwoord en wederkerend voornaamwoord respectievelijk is er geen significant verschil tussen de prestaties van groep 2 en 3. Dit wil zeggen dat zowel groep 2 als 3 het meeste moeite heeft met toekomende tijd als aspect en dat een hogere klas niet meteen betekent dat de kinderen een beter begrip hebben van passieve constructies. Ook wil dit zeggen dat zowel groep 2 als 3 beter begrijpt waar het persoonlijk voornaamwoord *hem* naar verwijst dan het wederkerend voornaamwoord *zichzelf*. Dit laatste is frappant, op basis van de literatuur zou juist worden verwacht dat *zichzelf* makkelijker is dan *hem* in de gegeven zinnen. Zo zou er op basis van Jordens (1990) juist worden verwacht dat de participanten moeite zouden hebben met begrijpen dat *hem* niet naar de (in dit geval) aap zelf kan verwijzen. Een eventuele verklaring hiervoor wordt in 5.3 gegeven. De moeite die zowel groep 2 als 3 hebben met de toekomende tijd wordt wel bevestigd door de literatuur (Jordens, 1990).

Toch zijn er ook verschillen tussen de scores van de twee groepen. Groep 3 kiest eerder voor het subject van een zin bij het verwijswoord *ze* net als L1 volwassenen. Vooral bij de items waar *en* werd gebruikt als voegwoord scoorde groep 2 ook goed. Dit geeft aan dat de huidige participanten dezelfde voorkeur hebben voor *ze* als verwijzend naar het subject. De voorkeur voor het subject als verwijzing van *ze* wordt ook bevestigd door de literatuur (Pinto & Zuckerman, submitted). Waarin de twee groepen ook verschillen is hun algemene zinsbegrip hebben, aangezien groep 3 beter scoort op actieve zinnen.

Wanneer specifiek wordt gekeken naar een correlatie tussen leeftijd en score op de aparte onderdelen, wordt duidelijk dat leeftijd alleen positief correleert met de score op het aspect verleden tijd, de *zichzelf* items bij principle B, de *terwijl* items van *subject pronouns* en de actieve items. Dit kan eventueel verklaard worden doordat *terwijl* een moeilijker woord is

dan *en*, dus misschien later pas verworven wordt, hetzelfde geldt wellicht voor *zichzelf*. Dit kunnen woorden zijn die in de onderbouw nog niet aan bod komen. Het feit dat leeftijd invloed heeft op actieve zinnen is ook niet verwonderlijk: kinderen in groep 3 zijn al bezig met schrijven en het vormen van zinnen, in tegenstelling tot groep 2 die uitsluitend bezig zijn met woordenschat.

De bovengenoemde resultaten lijken te suggereren dat er een klein, maar aanwezig positief effect is van leeftijd op de score in deze zinsbegrip taak. Dit komt ook naar voren in een pearson correlatie tussen leeftijd en score. Ondanks het feit dat bij deze kinderen leeftijd niet wil zeggen dat ze meer onderwijs hebben gehad in het Nederlands of blootstelling aan de taal hebben gehad, lijkt een hogere leeftijd toch invloed te hebben op hun prestatie op de CB.

Een factor die een sterkere correlatie teweegbrengt dan leeftijd is verblijftijd in Nederland. Er is een duidelijke verbetering in prestatie op de CB wanneer kinderen een langere tijd op de taalschool hebben gezeten. Wanneer wordt gekeken naar de specifieke grammaticale constructies, blijkt dat er een significante correlatie is tussen score op het aspect verleden tijd, de passief, zowel de *hem* als *zichzelf* items van principle B en zowel de *en* als de *terwijl* items van *subject pronouns*. Dit zijn meer items dan bij invloed van leeftijd. Deze resultaten geven aan dat een verblijf op de Taalschool daadwerkelijk een hele positieve invloed heeft op het Nederlands taalbegrip van de kinderen en dat verblijftijd een betere voorspeller is voor taalprestaties dan leeftijd bij cL2 gevallen.

5.2 Invloed van moedertaal

Er is helaas geen duidelijk effect te vinden tussen moedertaal en prestatie op zinsbegrip. Dit wordt veroorzaakt door een kleine sample size en niet genoeg participanten die dezelfde taal spreken. De enige groep die groot genoeg was om te vergelijken was de groep Syrische kinderen die Arabisch sprak. Op basis van de literatuur werd verwacht dat de Arabische kinderen slechter zouden presteren op de passief, omdat deze in het Arabisch anders wordt gevormd. Ook werd er juist vanuit gegaan dat ze goed zouden scoren op de *subject pronouns*, omdat het Nederlands persoonlijk voornaamwoord ze een losstaand woord is, in het Arabisch verwijst een losstaand persoonlijk voornaamwoord altijd naar het subject, of er wordt eventueel een *null pronoun* gebruikt. Er is allereerst geen verschil gevonden tussen de Arabische en de niet-Arabische groep. Vervolgens is er gekeken naar de prestaties binnen de groep Arabische kinderen. Hieruit bleek dat kinderen, afwijkend van de verwachtingen, hetzelfde scoorden op passieve als actieve zinnen en dat ze niet significant beter scoren op de *subject pronouns* dan de andere onderdelen (waaronder de passief). Dit gebrek aan verschil in

prestatie tussen de Arabische en niet-Arabische kinderen, vooral op het gebied van de passief en *subject pronouns* lijkt aan te geven dat er weinig invloed is van L1 transfer bij Child L2 op de geteste grammaticale constructies. Dit gaan in tegen de besproken theorieën van zowel Schwartz (2004) als Meisel (2008). De resultaten passen juist beter bij de kijk van Weerman (2005), wanneer Child L2 zich ontwikkelt zoals Child L1 zou er geen sprake zijn van L1 transfer.

5.3 Verbeterpunten voor vervolgonderzoek

Een Ipad of tablet is een heel fijn en leuk middel om kinderen mee te testen, maar toch is het technologie waar nog dingen mis mee kunnen gaan. Aangezien de test wordt uitgevoerd op een webpagina zorgt vegen over het scherm ervoor dat de pagina ververst. Op deze manier gaan de ingevulde gegevens van de kinderen verloren. Om deze reden is het handiger als het kind niet zelf de tablet vasthoudt, maar de onderzoeker, hiermee wordt voorkomen dat het kind op willekeurige knopjes drukt. Een ander verbeterpunt heeft te maken met de toegang tot kleurplaten die het kind al heeft ingekleurd. Wanneer er verder wordt gedrukt bij de kleurplaten is het alleen nog maar mogelijk om 1 kleurplaat/item terug te gaan en die aan te passen. Dit zorgt voor problemen wanneer kinderen zelf te vaak op de knop om verder te gaan drukken. Op deze manier zijn er dan kleurplaten die niet ingekleurd zijn en gaat er data verloren. Het zou daarom beter zijn om onbeperkt terug te kunnen gaan in de kleurplaten/items. Een laatste probleem van de test zelf was het significante verschil in score op de twee *terwijl* constructies (4.5). Er werd significant beter gescoord op het 5^{e} item dan op het 14^{e} item met *terwijl.* Aangezien de twee zinnen erg veel op elkaar lijken, kan dit verschil eventueel worden verklaard door het feit dat de kinderen hun aandacht gedeeltelijk hadden verloren bij het 14^{e} item. Bij vervolgonderzoek kan het eventueel een optie zijn om de ene helft van de kinderen de test in de ene volgorde te geven en de andere helft van de groep de test in precies de tegenovergestelde volgorde. Hiermee kan vermoeidheid of verveling als oorzaak worden uitgesloten.

Een ander verbeterpunt is de afname van de CB test. Er is ervoor gekozen om de zin met de grammaticale constructie tegelijk te laten horen met het laten zien van de tekeningen op het tablet. Hiervoor is gekozen omdat de test werd uitgevoerd met kinderen die al moeite hebben met het Nederlands, wanneer de zin voorafgaand aan de afbeelding te horen is, komt er ook nog een component geheugen bij kijken en dit vermoeilijkt de taak. Echter zorgt het simultaan laten zien en horen ervoor dat kinderen sneller beginnen met inkleuren zodra de zin

wordt geformuleerd. In het geval van de Principle B items bestond de zin eerst uit een aapje die iets deed, om vervolgens te eindigen met een andere aap die of zichzelf of het eerstgenoemde aapje krabde/fotografeerde. Dit kan tot gevolg hebben gehad dat kinderen de zin niet afluisterden en bij het horen van 'krabt' of fotografeert, meteen de dichtstbijzijnde aap inkleurden (wat altijd de aap was die een handeling bij iemand anders uitvoerde). De toets zou nog een keer afgenomen kunnen worden, deze keer met het laten zien van de afbeelding na het horen van de zin, om te kijken of de resultaten dan overeenkomen met de literatuur.

Wat betreft de vergelijking van de moedertalen is het niet mogelijk om met de huidige data een accuraat beeld te vormen, vooral omdat de Arabische groep niet kan worden vergeleken met een even grote groep. Op deze manier kan L1 transfer niet goed geanalyseerd worden. Ook is er bij het huidige onderzoek geen gebruik gemaakt van een cL1 of aL2 controlegroep om de cL2 groep mee te vergelijken. Om meer uitspraken te kunnen doen over eigenschappen van cL2 en om deze groep te classificeren, is dit wel noodzakelijk. Bij verder onderzoek kunnen er beter van tevoren eisen worden gesteld aan de participantgroep, om zo van verschillende moedertalen echt een substantiële groep te hebben. Op deze manier kunnen de moedertalen wel vergeleken worden. Een andere verbetering van de participantgroep zou zijn om te zorgen voor een betere verdeling in verblijftijden in de verschillende groepen. Bij de huidige participantgroep waren er in groep 3 niet significant meer kinderen met een langere verblijftijd t.o.v. groep 2 ($p=.51$), maar deze waarde ligt erg dicht bij wél significant en dit kan hebben geresulteerd in minder betrouwbare resultaten. Voor vervolgonderzoek is het beter om een zo gelijk mogelijke verdeling van verblijftijd te hebben in verschillende groepen die getest worden.

6. Conclusie

Door het uitvoeren van een experiment met 27 kinderen op Taalschool Utrecht is getracht om de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: Hoe presteren Child L2 sprekers op een taak van zinsbegrip en welke factoren hebben hier invloed op? Als gevolg van onduidelijkheid in de literatuur over het karakteriseren van child L2 t.o.v. cL1 en aL2 is het van belang dat er meer onderzoek wordt gedaan naar de prestaties van child L2. Door middel van het huidige onderzoek is geprobeerd om een duidelijker beeld te scheppen van deze prestaties op het gebied van zinsbegrip. Ook is op basis van in de literatuur genoemde factoren, gekeken naar drie factoren die invloed zouden kunnen hebben op de prestatie in L2: leeftijd, verblijftijd en L1 transfer.

Bij de bovengenoemde hoofdvraag zijn twee deelvragen geformuleerd. Allereerst werd de volgende vraag gesteld: Op wat voor manier beïnvloeden leeftijd en verblijftijd de prestatie? Er bleek een zwakke correlatie te zijn tussen score en leeftijd. Deze correlatie wordt waarschijnlijk veroorzaakt door het feit dat de kinderen die ouder zijn in een andere klas zitten waar op een andere manier wordt lesgegeven. Tussen verblijftijd en score is een sterkere correlatie te vinden dan tussen leeftijd en score. Ook wanneer er wordt gecontroleerd voor leeftijd hield deze correlatie stand. Dit wil zeggen dat verblijftijd een betere voorspeller is voor zinsbegrip dan leeftijd bij Child L2.

De tweede deelvraag was de volgende: Is er een invloed ze zien van L1 transfer? Er was maar één moedertaal die genoeg kinderen spraken, namelijk Arabisch. Deze groep bleek niet significant anders te scoren dan de niet-Arabische groep. Ook leek er geen invloed te zijn van de in de literatuur genoemde verschillen tussen het Nederlands en het Arabisch. Naar aanleiding van de huidige resultaten leek er dus geen sprake te zijn van L1 transfer.

Als antwoord op de hoofdvraag kan worden gezegd dat Child L2 sprekers met een leeftijd tussen de 5 en de 8 voornamelijk moeite hebben met de passief en het aspect toekomende tijd, maar dat er veel verschil te vinden is in prestaties, afhankelijk van de lengte van hun verblijf op de taalschool en ook in welke groep ze zitten. Hierbij lijkt leeftijd dus ook een kleine rol te spelen. Bij de subgroep Arabische kinderen uit dit sample lijkt geen zichtbaar effect te zijn van L1 transfer op de geteste grammaticale constructies. Aan de hand van het huidige onderzoek is het niet mogelijk om een keuze te maken tussen de verschillende karakteriseringen van cL2 die in 2.3 besproken zijn. Vervolgonderzoek naar syntax en morfologie bij zowel cL2 als cL1 en aL2 zal moeten uitwijzen hoe Child L2 het beste gekarakteriseerd kan worden.

7. Bibliografie

Adani, F. (2011). Rethinking the acquisition of relative clauses in Italian: towards a grammatically based account. *Journal of Child Language, 38*(1), 141-165.

Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass and J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, 41– 48. Cambridge: CUP.

Blom, E. (2008) Testing the domain-by-age model: inflection and placement of Dutch verbs. In Gavruseva, E. & Haznedar, B. (Eds.), *Current trends in child second language acquisition: a generative perspective* (271-300). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Bruhn-Garavito, J. (1995). L2 acquisition of verb complementation and Binding Principle B. In F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Mileham, R. Weber (Eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy*, 79-99. New Jersey: Lawrence Erlblaum Associates Publishers.

Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Chien, Y. C., & Wexler, K. (1990). Children's knowledge of locality conditions in binding as evidence for the modularity of syntax and pragmatics. *Language acquisition, 1*(3), 225-295.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts Institute of Technology.

Chomsky, N. (1981). Knowledge of Language: Its Elements and Origins. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences, 295*(1077), 223-234.

Deutsch, W., Koster, C., & Koster, J. (1986). What can we learn from children's errors in understanding anaphora?. *Linguistics, 24*(1), 203-226.

Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is second language learning like the first. *TESOL quarterly 8*(2), 111-127.

Fox, D., & Grodzinsky, Y. (1998). Children's passive: A view from the by-phrase. *Linguistic Inquiry*, *29*(2), 311-332.

Friedmann, N., Belletti, A., & Rizzi, L. (2009). Relativized relatives: Types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies. *Lingua, 119*(1), 67-88.

Herschensohn, J. (2007). *Language Development and Age*. Cambridge: Cambridge University Press.

Herschensohn, J., Stevenson, J. & Waltmunson, J. (2005). Children's acquisition of L2 Spanish morphosyntax in an immersion setting . *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 43*(3), 193-217.

Johnson, J. and E. Newport (1989) 'Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language'. *Cognitive Psychology 21*, 60-99.

Jordens, P. (1990). The acquisition of verb placement in Dutch and German. *Linguistics, 28*(6), 1407-1448.

Kooijman, E. (*manuscript*). Een vergelijking van de Logo3000 toets en de Coloring Book: Het testen van de passieve en actieve woordenschat van meertalige leerlingen van Taalschool Utrecht.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Long, M. (2013) Maturational constraints on child and adult SLA. In G. Granena, & M. Long, (Eds.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate l2 attainment*. (Vol.35) (3-41). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Martinis, T. (2008) On-line processing of sentences involving reflexive and non-reflexive pronouns in L1 and L2 children. In A. Gavarro, & M.J. Freitas (Eds), *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2007* (348-358*)*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Meisel, J. (2008) Child second language acquisition or successive first language acquisition? In Gavruseva, E. & Haznedar, B. (Eds.), *Current trends in child second language acquisition: a generative perspective* (55-80). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Mohammad, A. M. (2000). *Word order, agreement and pronominalization in standard Arabic and Palestinian Arabic*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Prévost, P. (2009). *Acquisition of french: the development of inflectional morphology and syntax in l1 acquisition, bilingualism, and l2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins publishing Co.

Pinker, S. (1994). How could a child use verb syntax to learn verb semantics?. *Lingua, 92,* 377-410.

Pinto, M. and Zuckerman S. (submitted). Coloring Book: A New Method for Testing Language Comprehension.

Ryding, K. C. (2005). *A reference grammar of modern standard Arabic*. Cambridge: Cambridge university press.

Serratrice, L. (2008) Null and overt subjects at the syntax-discourse interface: evidence from monolingual and bilingual acquisition. *LOT Occasional Series, 8*, 181-200.

Serratrice, L., Sorace, A., & Paoli, S. (2004). Crosslinguistic influence at the syntax pragmatics interface: Subjects and objects in English–Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: language and cognition, 7*(3), 183-205.

Sopata, A (2010) Inflectional morphology in child second language acquisition. In J. Costa, F. Pratas, M. Lobo, & A. Castro (Eds.), *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2009* (419-429). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics 9*: 219– 235.

Schimke, S., & Dimroth, C. (2017). The influence of finiteness and lightness on verb placement in L2 German: Comparing child and adult learners. *Second language research, 34*(2), 229-256.

Schmitt, C., & Miller, K. (2010). Using comprehension methods in language acquisition research. In E. Blom, S. Unsworth (Eds.), *Experimental methods in language acquisition research* (35-56). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development, 7*(5), 379-392.

Schwartz, B. D. (1992). Testing between UG-based and problem-solving models of L2A: Developmental sequence data. *Language acquisition, 2*(1), 1-19.

Schwartz, B. D. (2004). Why child L2 acquisition?. *LOT Occasional Series, 3*, 47-66.

Schwartz, B. D. (2009). Unraveling inflection in child L2 development. Acquisition et interaction en langue étrangère, (*Aile... Lia 1*), 63-88.

Tsimpli, I., Sorace, A., Heycock, C., & Filiaci, F. (2004). First language attrition and syntactic subjects: A study of Greek and Italian near-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism, 8*(3), 257-277.

Unsworth, S. (2004). Child L1, child L2 and adult L2 acquisition: Differences and similarities. In *Proceedings of the Annual Boston University Conference on Language Development*, *28*(2), 633-644.

Unsworth, S. (2008) Comparing child L2 development with adult L2 development: how to measure L2 proficiency. In Gavruseva, E. & Haznedar, B. (Eds.), *Current trends in child second language acquisition: a generative perspective* (55-80). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Unsworth, S., Parodi, T., Sorace, A., & Young-Scholten, M. (2006). Introduction in S. Unsworth, T. Parodi, A. Sorace, M. Young-Scholten (Eds.), *Paths of Development in L1 and L2 acquisition: In honor of Bonnie D. Schwartz* (Vol. 39) (1-14). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

VanPatten, B., Collopy, E., Price, J., Borst, S., & Qualin, A. (2013). Explicit Information, Grammatical Sensitivity, and the First-Noun Principle: A Cross-Linguistic Study in Processing Instruction. *The Modern Language Journal, 97*(2), 506-527

Verhagen, J. (2009). Finiteness in Dutch as a second language (Dissertatie, Vrije Universiteit Amsterdam, Nederland). Geraadpleegd via http://dare.ubvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/13285/8361.pdf?sequence=5

Verrips, M. (1996). *Potatoes must peel. The acquisition of the Dutch passive*. Dordrecht: ICG Printing

Wagner, L. (2001). Aspectual influences on early tense comprehension. *Journal of Child Language, 28*(3), 661-681.

White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wijnen, F., & Verrips, M. (1998). The acquisition of Dutch syntax. *Pragmatics and beyond new series*, 223-300.

Wright, W., & Caspari, C. P. (2011). *A grammar of the Arabic language (two volumes in one)*. New York: Cosimo, Inc..

Zuckerman, S., Pinto, M., Koutamanis, E., & van Spijk, Y. (2016). A New Method for Testing Language Comprehension Reveals Better Performance on Passive and Principle B Constructions. In *BUCLD 40: Proceedings of the 40th annual Boston University Conference on Language Development*, 443-456. Somerville, MA: Cascadilla Press.

8. Bijlagen

8.1 Appendix 1: testitems

1. *De paarse clown moet lachen*
2. *De oranje olifant staat op een kruk*
3. De groene clown heeft gedoucht
4. Een blauwe olifant wordt natgemaakt door een rode olifant
5. Een acrobaatmeisje fietst naast de ballerina terwijl ze met een oranje lint zwaait
6. Een groen olifantje zit op een kruk en een blauwe olifant maakt hem nat
7. De rode clown eet de meloen op
8. Een groene ballerina tilt een rode ballerina op
9. Een groene clown gaat het hek verven
10. Het acrobaatmeisje loopt achter de ballerina en ze gooit de rode ballen in de lucht
11. Het blauwe acrobaatmeisje heeft op het touw gelopen
12. Een bruine aap krabt een groene aap
13. Een groene tijger springt door de hoepel
14. Een meisje staat te kletsen met haar kleine zusje terwijl ze een oranje ijsje eet
15. Een rood aapje zit op een steen en een groene aap krabt zichzelf
16. Een meisje zwaait naar haar moeder en ze danst met een blauwe aap
17. Een rood aapje staat op een been en een bruine aap fotografeert zichzelf
18. Een gele slang wordt gebeten door een rode slang
19. De gele aap gaat in de modder spelen
20. Een geel tijgertje drinkt water en een groene tijger likt hem

Aspect:

- Verleden tijd
3. De groene clown heeft gedoucht
11. Het blauwe acrobaatmeisje heeft op het touw gelopen.

- Tegenwoordige tijd
7. De rode clown eet de meloen op
13. Een groene tijger springt door de hoepel

- Toekomende tijd
9. Een groene clown gaat het hek verven
19. De gele aap gaat in de modder spelen

Passief:

4. Een blauwe olifant wordt natgemaakt door een rode olifant
18. Een gele slang wordt gebeten door een rode slang

Principle B-effect:

- Voornaamwoord *hem*
6.Een groen olifantje zit op een kruk en een blauwe olifant maakt hem nat
20. Een geel tijgertje drinkt water en een groene tijger likt hem.

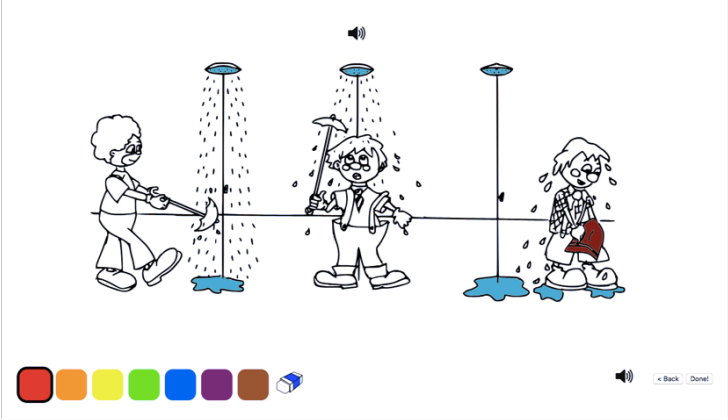
- Voornaamwoord *zichzelf*
15. Een rood aapje zit op een steen en een groene aap krabt zichzelf
17. Een rood aapje staat op een been en een bruine aap fotgrafeert zichzelf

Subject pronouns:

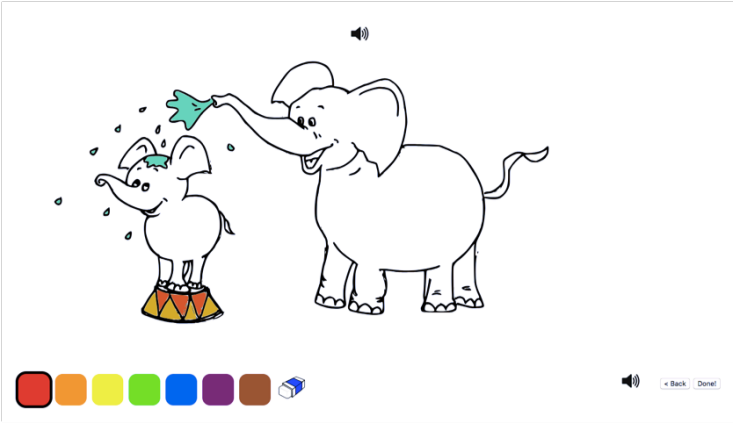
5. Een acrobaatmeisje fietst naast de ballerina terwijl ze met een oranje lint zwaait
10. Het acrobaatmeisje loopt achter de ballerina en ze gooit de rode ballen in de lucht
14. Een meisje staat te kletsen met haar kleine zusje terwijl ze een oranje ijsje eet
16. Een meisje zwaait naar haar moeder en ze danst met een blauwe aap

Actieve constructies:
8. Een groene ballerina tilt een rode ballerina op
12. Een bruine aap krabt een groene aap

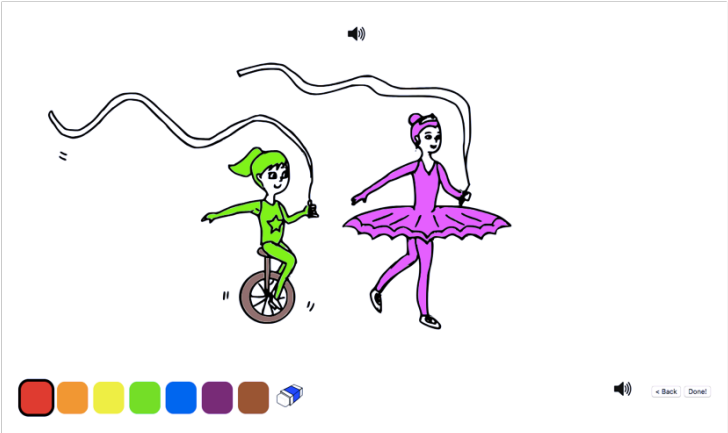
8.2 Appendix 2: testitems in kleurplaten



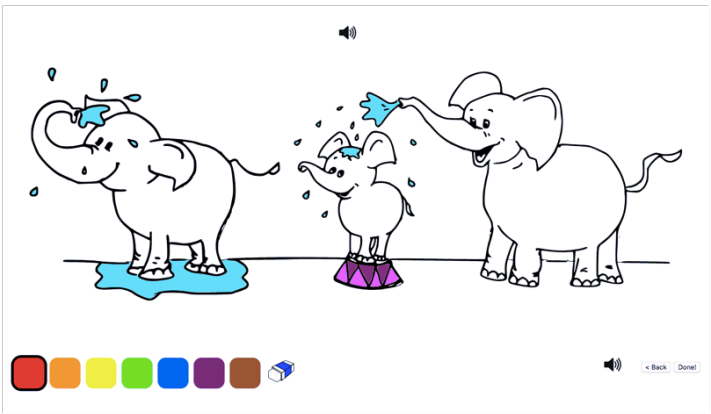
3. De groene clown heeft gedoucht



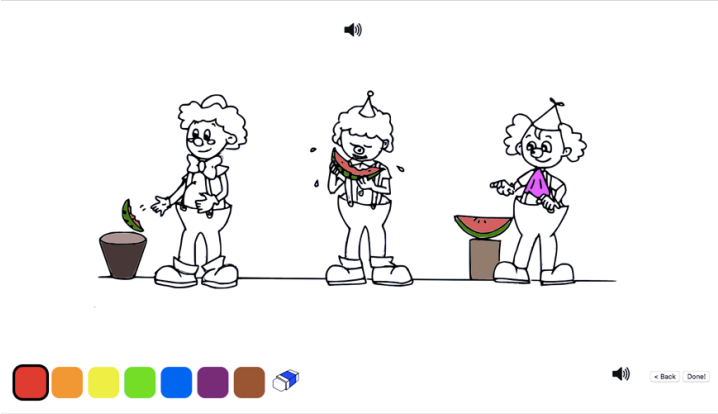
4. Een blauwe olifant wordt natgemaakt door een rode olifant



5. Een acrobaatmeisje fietst naast de ballerina terwijl ze met een oranje lint zwaait



6. Een groen olifantje zit op een kruk en een blauwe olifant maakt hem nat

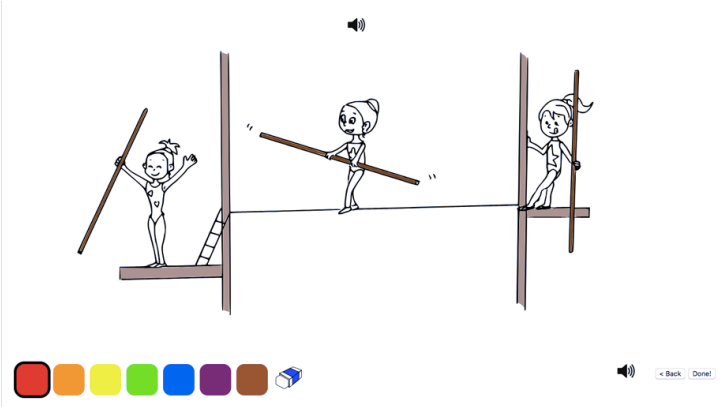


7. De rode clown eet de meloen op

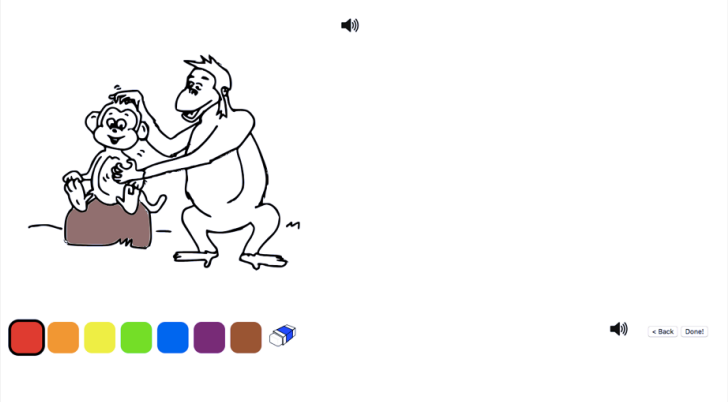
8. Een groene ballerina tilt een rode ballerina op

9.Een groene clown gaat het hek verven

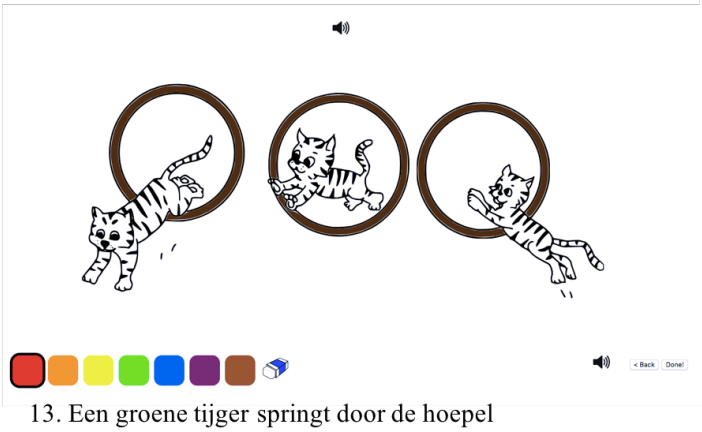
10. Het acrobaatmeisje loopt achter de ballerina en ze gooit de rode ballen in de lucht



11. Het blauwe acrobaatmeisje heeft op het touw gelopen

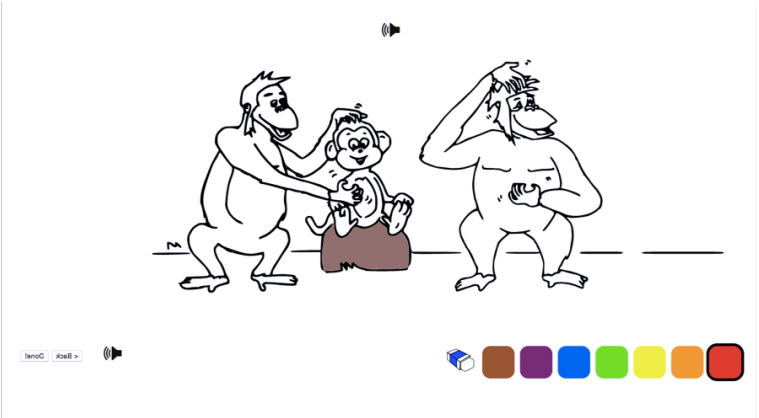


12. Een bruine aap krabt een groene aap



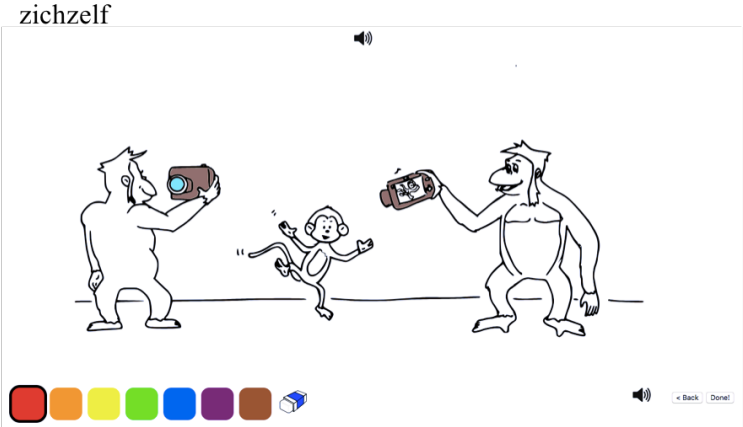
13. Een groene tijger springt door de hoepel

14. Een meisje staat te kletsen met haar kleine zusje terwijl ze een oranje ijsje eet

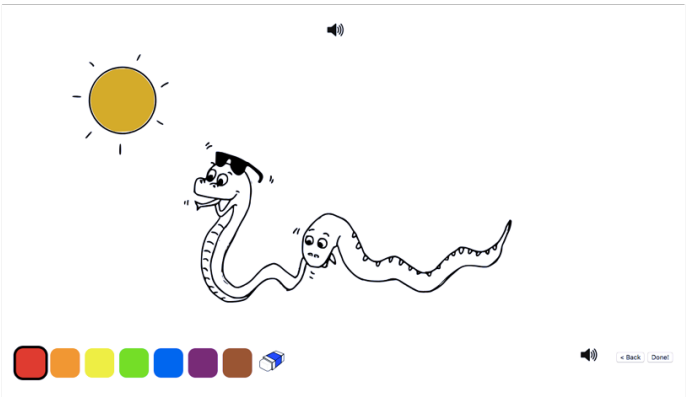


15. Een rood aapje zit op een steen en een groene aap krabt zichzelf

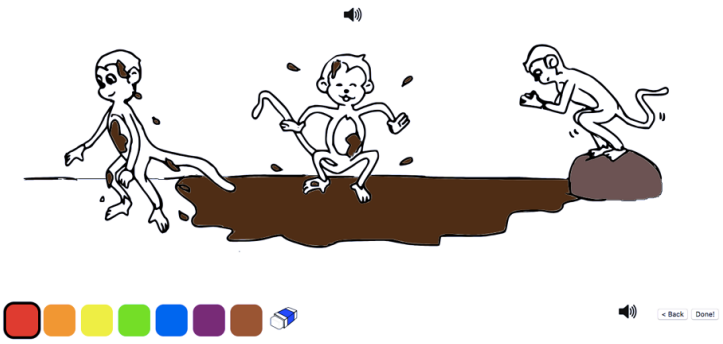
16. Een meisje zwaait naar haar moeder en ze danst met een bruine aap



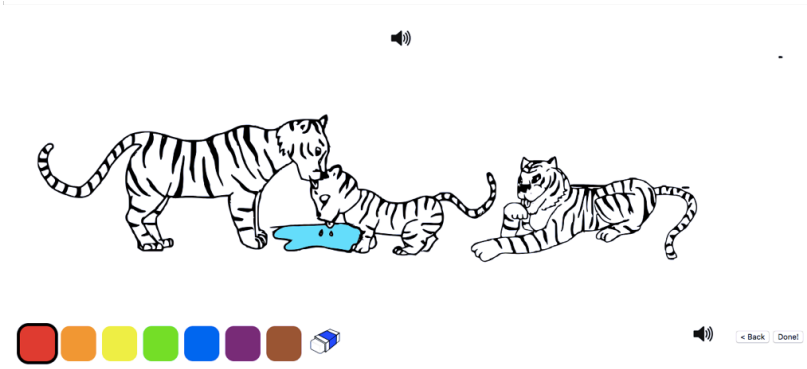
17. Een rood aapje staat op een been en een bruine aap fotografeert zichzelf



18. Een gele slang wordt gebeten door een rode slang



19. De gele aap gaat in de modder spelen



20. Een geel tijgertje drinkt water en een groene tijger likt hem

8.3 Appendix 3: tabellen

Tabel 9 Gemiddelde score per deelnemer. M=gemiddelde, SD= standaarddeviatie.

Subject	M (N=18)	SD (N=18)
20829	.50	.51
20830	.72	.46
20831	.83	.38
20832	.78	.43
20833	.50	.51
20834	.33	.49
20835	.44	.51
20836	.67	.49
20837	.78	.43
20838	.83	.38
20840	.89	.32
20841	.61	.50
20842	.72	.46
20843	.89	.32
20846	.50	.51
20847	.39	.50
20848	.44	.51
20849	.28	.46
20850	.61	.50
20851	.61	.50
20852	.01	.24
20853	.22	.43
20854	.50	.51
20855	.01	.24
20856	.44	.51
20857	.78	.43
20858	.50	.51

Tabel 10 Gemiddelde scores (en standaarddeviaties) uitgesplitst per verblijfsperiode op Taalschool.

Verblijfsperiode	M (SD)
29	.33 (.49)
71	.06 (.24)
113	.50 (.51)
120	.28 (.46)
148	.44 (.51)
162	.06 (.24)
176	.61 (.50)
183	.78 (.43)

258	.50 (.51)
274	.36 (.49)
281	.39 (.50)
316	.78 (.43)
330	.44 (.51)
344	.50 (.51)
386	.89 (.32)
393	.75 (.44)
400	.56 (.50)
406	.67 (.49)
435	.72 (.46)
498	.89 (.32)
533	.44 (.51)
540	.83 (.38)
644	.61 (.50)

Tabel 11 Informatie van participanten (Participantnummer, geboortedatum (DOB), leeftijd in dagen, leeftijd in jaren, geslacht, verblijftijd op Taalschool en moedertaal. (N=27)

Nummer	DOB	Leeftijd	Leeftijd in jaren	Geslacht	Verblijftijd taalschool	Moedertaal
20829	01-02-10	2949,00	8,00	1	274,00	Arabisch, Syrië
20830	18-06-10	2812,00	7,00	0	393,00	Arabisch, Syrië
20831	01-02-10	2949,00	8,00	1	540,00	Koerdisch
20832	24-07-10	2776,00	7,00	1	393,00	Arabisch
20833	16-03-09	3271,00	8,00	0	344,00	Arabisch, Syrië
20834	27-07-11	2408,00	6,00	1	29,00	Arabisch
20835	13-04-10	2878,00	7,00	0	330,00	Arabisch, Syrië
20836	03-09-10	2735,00	7,00	1	406,00	Engels, Indonesisch,
20837	19-07-10	2781,00	7,00	0	316,00	Arabisch, Syrië
20838	26-04-09	3230,00	8,00	0	540,00	Arabisch, Syrië
20840	18-05-10	2843,00	7,00	1	498,00	Engels
20841	25-02-10	2925,00	8,00	0	400,00	Hongaars
20842	09-04-09	3247,00	8,00	0	435,00	Arabisch, Syrië
20843	03-10-09	3070,00	8,00	1	386,00	Litouws
20846	06-07-11	2429,00	6,00	1	400,00	Arabisch, Syrië
20847	18-04-12	2142,00	5,00	0	281,00	Arabisch, Syrië
20848	21-08-11	2383,00	6,00	0	533,00	Arabisch, Syrië
20849	20-07-12	2049,00	5,00	0	120,00	Indiaas,
20850	19-04-12	2141,00	5,00	0	176,00	Arabisch, Syrië
20851	02-04-11	2524,00	6,00	1	644,00	Grieks

20852	26-05-11	2470,00	6,00	0	71,00	Eritrees
20853	23-04-12	2137,00	5,00	0	274,00	Arabisch, Syrië
20854	06-01-11	2610,00	7,00	0	258,00	Arabisch, Syrië
20855	14-03-11	2543,00	6,00	1	162,00	Irakees
20856	03-02-12	2217,00	6,00	1	148,00	Bulgaars
20857	27-02-12	2193,00	6,00	0	183,00	Spaans
20858	05-08-12	2033,00	5,00	0	113,00	Indiaas