

**Een onderzoek naar het connectief gebruik bij simultaan
tweetalige en eentalige kinderen.**

Bachelor Eindwerkstuk

Marjolein Teunissen

3350169

Communicatie- en Informatiewetenschappen

Begeleidster: Elena Tribushinina

Blok 2 2011/2012

Abstract

In dit onderzoek wordt er gekeken naar de verwerving van connectieven bij tweetalige kinderen. Connectieven zijn woorden die samenhang aanbrengen in een tekst, zoals “en” en “omdat”. Uit eerder onderzoek is gebleken dat er verschillen zijn tussen het connectief gebruik van successief tweetalige kinderen en eentalige kinderen. Er is echter weinig onderzoek verricht hoe dit bij simultaan tweetalige kinderen zit. Uit onderzoek van Natoewal (2011) naar één simultaan tweetalig kind in vergelijking met twee eentalige kinderen, kwam naar voren dat het tweetalige kind geen achterstand had op de eentalige kinderen. Om dit onderzoek te kunnen uitbreiden, is er in dit onderzoek gekeken naar 39 simultaan tweetalige kinderen, waarvan de helft 3 jaar en de andere helft 5 jaar. De controlegroep waren 42 eentalige kinderen. De kinderen moesten allemaal aan de hand van 6 plaatjes vertellen wat er in het verhaaltje gebeurde. Deze gesprekken werden opgenomen en vervolgens getranscribeerd in CHILDES. De onderzoeksvraag in dit onderzoek luidde als volgt: Hoe verschilt de ontwikkeling tussen eentalige en simultaan tweetalige kinderen van 3 en 5 jaar wat betreft het gebruik van connectieven? Uit de resultaten bleek dat simultaan tweetalige kinderen en eentalige kinderen hetzelfde aantal connectieven gebruikten en ook even veel verschillende connectieven. Simultaan tweetalige kinderen gebruikten echter meer complexere connectieven dan eentalige kinderen, zoals adversatieve (maar) en causale (dus, want, omdat) connectieven. Dat simultaan tweetalige kinderen zo veel adversatieve connectieven gebruiken, kan komen door het Russisch, waarin kinderen eerder in aanraking komen met een versie van “maar”. Een verklaring voor het gebruik van de causale connectieven kan liggen in de theorie van Evers-Vermeul & Jansen (2009) dat positieve connectieven voor negatieve connectieven verworven worden, en causale connectieven voor additieve connectieven. Uit het “*Competition Model*” komt voort dat door interferentie simultaan tweetalige kinderen bepaalde structuren eerder in de ene taal krijgen, zodat zij deze structuren ook sneller toepassen in de andere taal. Omdat er in dit onderzoek alleen naar 3 jarige en 5 jarige kinderen is gekeken, moet er meer onderzoek gedaan worden naar meerdere leeftijdscategorieën. Zo kunnen er gerichter uitspraken gedaan worden over de ontwikkeling van het connectief gebruik van simultaan tweetalige kinderen.

Kernwoorden: simultaan tweetalige kinderen, connectief verwerving, coherentie.

Inhoudsopgave

Abstract	2
Inhoudsopgave	3
1. Inleiding	4
2. Theoretisch kader	6
2.1 Tweetaligheid	6
2.1.1. Kritische periode	6
2.1.2. Eén taalsysteem	7
2.1.3. Twee taalsystemen	7
2.1.4. Code mixing & switching	9
2.1.5. Weinig verschillen	9
2.2 Connectieven	10
2.2.1. Cumulatieve complexiteits benadering	11
2.2.2. Successief tweetalige onderzoeken	13
2.2.3. Simultaan tweetalige onderzoeken	14
3 Vraagstelling	15
4 Methode	17
4.1 Proefpersonen	17
4.2 Materiaal	17
4.3 Procedure	18
4.4 Codering	19
5. Resultaten	21
5.1 Tokens per uiting	21
5.2 Types per verhaal	22
5.3 Makkelijke connectieven	22
5.4 Complexe connectieven	24
6 Conclusie	29
7 Discussie	33
8 Literatuur	34

1. Inleiding

Door de groeiende multiculturele samenleving in Nederland, trouwen er steeds meer mensen met verschillende nationaliteiten. Wanneer een kind ouders heeft met twee verschillende etnische achtergronden, is er vaak sprake van een tweetalige opvoeding. Het kind leert dan in plaats van één moedertaal, twee moedertalen. Stel je voor dat een kind in Nederland woont met een Nederlandse vader, maar een Russische moeder heeft. Het kind kan dan met zijn vader Nederlands praten en met zijn moeder Russisch. Maar het kan ook zo zijn dat het kind bijvoorbeeld thuis alleen Russisch praat en voor zijn 3^e levensjaar Nederlands begint te praten op het kinderdagverblijf of de peuterspeelzaal. Ook dan leert hij simultaan twee verschillende talen.

Kinderen zijn tot ze naar groep 3 gaan (ongeveer 6 jaar) erg gevoelig voor het leren van een taal, dan wel twee talen (Bronkhorst, 2010). Wanneer ouders hun kinderen tweetalig willen gaan opvoeden, is dit belangrijk om in het achterhoofd te houden. Maar wanneer kinderen twee talen leren, zullen zij de talen niet door elkaar gaan gebruiken? En zullen zij in hun taalontwikkeling verschillen van hun eentalige leeftijdsgenootjes?

Er is al veel aandacht besteed aan onderzoek naar tweetaligheid op bijvoorbeeld morfologisch gebied en rondom taalstoornissen. Maar onderzoek naar discours is veel minder gedaan. In dit onderzoek wordt daarom wel aandacht besteed naar discours bij tweetalige kinderen. Dit gebeurt door te kijken naar hoe tweetalige en eentalige kinderen bepaalde connectieven verwerven en beheersen. Een connectief is een element dat de relaties tussen zinnen of tekstdelen aangeeft. In de volgende zin is een voorbeeld van een causaal (oorzaak-gevolg) connectief gegeven, namelijk “*omdat*”:

(1) Ik trek een warme jas aan, omdat ik het koud heb.

Er wordt gesteld dat kinderen connectieven verwerven in een bepaalde volgorde (Vermeer, 2011; Evers-Vermeul, 2005; Evers-Vermeul & Sanders, 2009). Het gebruik van connectieven is een goede manier om te kijken hoe ver kinderen in hun taalontwikkeling zijn. Wanneer kinderen wel hele zinnen kunnen produceren, maar deze zinnen niet met

elkaar kunnen laten samenhangen, is de taalontwikkeling van het kind nog niet zo ver.

Vergelijk de volgende twee voorbeelden maar eens met elkaar:

(2) Piet gaat harder lopen. Hij wil naar huis.

(3) Piet gaat harder lopen, want hij wil naar huis.

In beide voorbeelden is duidelijk wat er bedoeld wordt, maar in voorbeeld 3 komt het verband beter naar voren door het gebruiken van een connectief. In voorbeeld 2 is er eigenlijk geen relatie aanwezig tussen de zinnen behalve dat ze na elkaar komen en daardoor in een langere tekst vast wel iets met elkaar te maken hebben. Wanneer kinderen connectieven gebruiken, geeft dit aan dat zij bepaalde taalstructuren snappen.

Maar zijn er wel verschillen in het gebruik van connectieven aan te tonen tussen de eentalige en tweetalige kinderen? Zo ja, hoe groot zijn deze verschillen dan? Zorgt tweetaligheid sowieso wel voor voor- en nadelen, of gaat de taalverwerving precies hetzelfde als bij eentalige kinderen?

In het volgende hoofdstuk zal er dieper worden ingegaan op tweetaligheid en de verwerving van connectieven. Ook zal er aandacht zijn voor eerder onderzoek over dit onderwerp. In het derde hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag nader besproken en in het vierde hoofdstuk wordt de methode van dit onderzoek toegelicht. Het vijfde hoofdstuk staat in het teken van de resultaten, gevolgd door de conclusie en de discussie.

2. Theoretisch kader

2.1 Tweetaligheid

Tweetaligheid kan op meerdere manieren gedefinieerd worden. Bloomfield (1993) zegt dat iemand die tweetalig is, de talen allebei even goed beheerst. Vaak is het echter wel zo dat een van de twee talen toch beter beheerst wordt. Dit is de dominante taal (Döpke, 1992). De dominante taal kan bijvoorbeeld op school en met vriendjes en vriendinnetjes worden gesproken, en de andere taal alleen thuis met een van de ouders. Hierdoor wordt de taal op school de dominante taal. Bij tweetaligheid is het belangrijk om te kijken wanneer kinderen zijn begonnen met het leren van de talen. Wanneer een kind voor het derde jaar begonnen is met het leren van een tweede taal, is hij simultaan tweetalig (2L1). Deze grens is door onder andere Noleman (2010) vastgelegd. Wanneer de tweede taal vanaf het derde jaar of later aangeleerd wordt, is het kind successief tweetalig (L2). Wanneer ik spreek van een “tweetalige kind” bedoel ik te allen tijde een simultaan tweetalig kind. Wanneer een kind successief tweetalig (L2) is, zal ik dit duidelijk aangeven.

2.1.1. Kritische periode

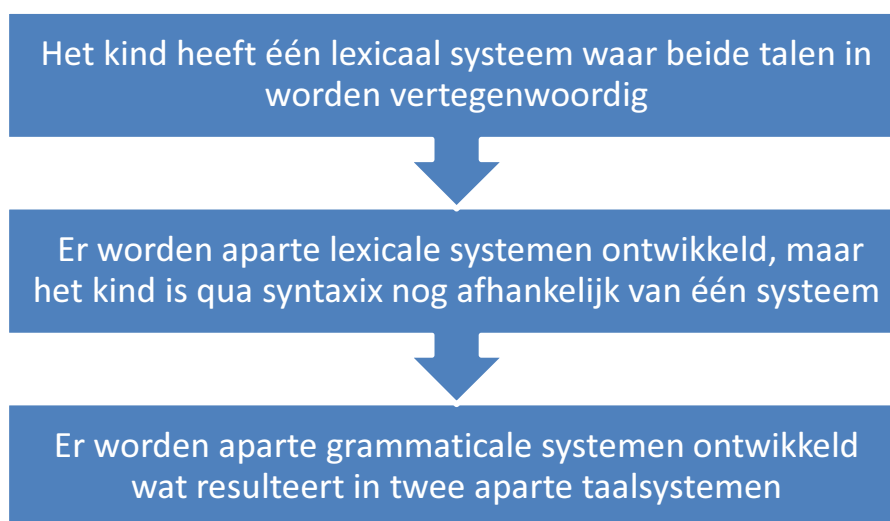
Kinderen hebben een zogenaamde “kritische periode” waarin zij het gevoeligst zijn om een taal te kunnen leren. Dit wordt ook wel de “*Critical Period Hypothesis*” genoemd. Deze hypothese wordt meestal geassocieerd met Lenneberg. Hij stelt dat er een periode is tot aan de puberteit wanneer kinderen het beste een taal kunnen leren. Wanneer zij bijvoorbeeld een taal na hun 12^e levensjaar leren, zullen zij deze taal nooit meer zo goed kunnen beheersen als hun moedertaal (Lenneberg in: Singleton & Lengyel, 1995). Breathnach zegt hierover in Singleton & Lengyel:

“During development there are periods of special sensibility relates to particular elements in the environment towards which the organism is directed with an irresistible impulse and well-defined activity. These periods, which help the organism to acquire certain functions or characteristics are ephemeral. In language, above all these, the transitory period is vital...”

Er zijn verschillende ideeën over tot wanneer een kind een taal goed kan aanleren. Zo stelt Lenneberg dus dat het tot hun 12^e kan, maar zegt McLaughlin (1978) in Singleton & Lengyel (1995) dat het kind voor het 3^e levensjaar aan de twee talen blootgesteld moet zijn. In dit onderzoek houd ik de leeftijdsgrens van 3 jaar aan, omdat dit ook de grens is wanneer kinderen simultaan tweetalig worden bevonden.

2.1.2. Eén taalsysteem

Lang waren onderzoekers het er niet over eens of tweetalige kinderen vanaf de geboorte één of twee taalsystemen in hun hoofd hadden. Volterra en Taeschner (1978, in Meisel 2004) stelden dat kinderen begonnen met één taalsysteem dat zich later resulteerde in twee verschillende taalsystemen per taal. Dit leidden zij af uit onderzoek naar tweetalige kinderen waar de kinderen vaak taalelementen uit verschillende talen met elkaar gingen mixen. Op latere leeftijd begonnen de kinderen de twee talen pas te onderscheiden op lexicaal en syntactisch niveau. Dit ging volgens een drie-fasen model van Volterra en Taeschner (1978, in Meisel, 2004).



Figuur 1 Drie-fasen model Volterra en Taeschner (1978)

2.1.3. Twee taalsystemen

De één-taalsysteemhypothese werd uiteindelijk verworpen door de komst van de gescheiden duale-taalsysteemhypothese. Deze hypothese houdt in dat tweetalige kinderen

een gescheiden taalsysteem hebben voor beide talen (Meisel, 2004). Onderzoek van Genesee, F., Boivin, I. & Nicoladis E. (1996) hebben hier onder andere onderzoek naar gedaan bij Frans-Engelse kinderen die vanaf hun tweede levensjaar de beide talen spraken. Zij vonden dat kinderen de talen die zij beheersen kunnen onderscheiden op fonologisch, syntactisch en lexicaal gebied. Ook wisten de kinderen welke taal zij moesten gebruiken in welke situatie. Dit wisten ze bijvoorbeeld in situaties met hun ouders en op school.

Bij interferentie maakt het kind fouten in de ene taal onder invloed van de andere taal. Interferentie gebeurt bijvoorbeeld bij grammatica (Meisel, 2004). Binnen de duale-taalsysteemhypothese heersen meerdere gedachten over de invloed van interferentie. Meisel en de Houwer stellen dat interferentie wel invloed heeft op de taalverwerving van kinderen, maar dat deze invloed zo weinig is, dat dit verwaarloosbaar is. Müller (1998) zegt echter dat de invloed van interferentie wel belangrijk is. Interferentie wordt juist verwacht bij overlappende structuren. Er kan ook interferentie plaatsvinden wanneer er interactie is tussen de twee verschillende taalsystemen. De structuur van de ene taal heeft dan invloed op de structuur van de andere taal. Dit heet cross-linguïstische invloed (Müller, 1998).

Voor het aanleren van grammatica bij twee talen, is er sprake van het "*Competition Model*". Dit model stelt dat er steeds een wedstrijd aan de gang is tussen de verschillende structuren binnen de verschillende talen. Grammatica wordt geleerd door connecties te leggen tussen betekenis en vorm. Dit gebeurt door een basis van structurele signalen en door de competitie van deze signalen bij gerelateerde functies. Wanneer deze competitie tussen signalen succesvol is, ontstaan er robuuste structurele schemata (MacWhinney, 1987; Bates and MacWhinney, 1989, in Döpke, 2000). De signalen die frequenter beschikbaar en betrouwbaar zijn, winnen het van de signalen die minder sterk zijn. Wanneer er dus een wedstrijd is tussen verschillende signalen voor dezelfde functie of wanneer hetzelfde signaal verschillende functies vertegenwoordigt, wordt de verwerving van een bepaald structureel fenomeen vertraagd. Deze spanning tussen verschillende signalen, overeenkomsten en contrasten zorgt ervoor dat er bij kinderen soms het verkeerde signaal wordt gebruikt in de verkeerde taal.

Döpke (2000) heeft onderzoek gedaan naar de woordvolgorde in zinnen van tweetalige Engels-Duitse kinderen. Hieruit bleek dat de Engelse woordvolgorde (waarvan er

maar één is) ook het meest werd gebruikt wanneer de kinderen Duits spraken. De kinderen deden dit, omdat dit voor hen de meest bekende structuur is binnen beide talen. Hier won dus het meest voorkomende signaal.

Doordat tweetalige kinderen twee taalsystemen hebben, krijgen zij per taal minder input per taal dan eentalige kinderen. Het is namelijk niet zo dat tweetalige kinderen zoals eentalige kinderen 100% input krijgen per taal. Zij moeten deze input verdelen over de twee talen. In theorie kan dit gevolgen hebben voor het leren van structuren van de talen, doordat zij minder kennis per taal hebben. Maar er is ook gebleken dat kinderen de geringe kennis van een taal vaak kunnen opvangen door aanwezige kennis van de andere taal. Tweetalige kinderen kunnen hierdoor soms wel een kleinere woordenschat hebben dan eentalige kinderen. Het blijft wel een feit dat de taalverwerving tussen eentalige en tweetalige kinderen niet veel verschilt (Meisel, 2004). Er kan dus gedacht worden dat er bij tweetalige kinderen meer aandacht wordt besteed aan de kwaliteit van de input en dat de kwantiteit minder uitmaakt.

2.1.4. Code mixing & switching

Wanneer kinderen veranderen van de ene taal in de andere taal binnen dezelfde uiting of dezelfde gesproken of geschreven tekst, is er sprake van code-mixing (Woon Yee Ho, J., 2007). Dit komt overeen met het begrip interferentie dat al eerder aan bod kwam. Vanuit de duale-taalsysteemhypothese kan er gezegd worden dat kinderen bijvoorbeeld een woord niet kennen in de ene taal, maar wel in de andere taal en daarom aan code-mixing doen. Wanneer een tweetalige spreker de taal juist weet af te stemmen op externe factoren zoals de situationele context, de spreker en het onderwerp van een tekst, dan is er sprake van code-switching (Meisel, 1989). Hierdoor kan bijvoorbeeld verklaard worden dat kinderen automatisch in een andere taal tegen hun moeder beginnen te spreken dan tegen hun schooljuffrouw. Zij weten dat de twee personen in kwestie een andere taal spreken.

2.1.5. Weinig verschillen

Tot nu toe zijn er weinig verschillen gevonden in de ontwikkeling tussen eentalige en tweetalige kinderen. Paradis (2003) stelt ook dat de taalvaardigheid van simultaan

tweetalige kinderen niet veel verschilt van eentalige kinderen. Maar toch hebben simultaan tweetalige kinderen een unieke ontwikkeling van hun taalsysteem. Ze lopen niet achter, maar ze ontwikkelen zich wel anders. In dit onderzoek wordt er gekeken naar het verwerven van connectieven. Connectieven vallen onder relationele coherentie. Hier is nog niet heel veel over bekend. In de volgende paragraaf ga ik dieper in op connectieven.

2.2 Connectieven

Wanneer je een tekst leest, moet deze coherent zijn. Je gaat ervan uit dat de zinnen samenhang met elkaar vertonen en samen een geheel vormen. Wanneer er geen samenhang in de tekst is, is het verhaal moeilijk te begrijpen en niet leuk om te lezen. Er zijn twee vormen van coherentie, namelijk referentiële en relationele samenhang. Referentiële samenhang in een tekst wordt gecreëerd door het terug en vooruit verwijzen naar een eerder genoemd, of nog te noemen, verschijnsel. Dit gebeurt onder andere door verwijzwoorden. De inhoudelijke relatie tussen zinnen wordt relationele coherentie genoemd. Connectieven maken deel uit van deze relationele coherentie en zorgen dus voor een deel van de samenhang in een tekst. Connectieven zijn namelijk woord(en) die de samenhang in zinnen of tekstdelen markeren. De meeste connectieven zullen je niet snel opvallen, omdat ze zo vaak voorkomen en we gewend zijn teksten met connectieven te lezen (Pander Maat, H. 2002).

Er zijn een aantal verschillende soorten connectieven. Voorbeelden hiervan zijn additieve (opsommend), temporele (tijdsrelatie), causale (oorzaak-gevolg) en adversatieve (tegenstellend) connectieven. Hieronder volgen een paar voorbeelden van connectieven gebruikt in een zin.

(4) De vos rent de kat achterna en wil hem opeten.

In voorbeeld 4 is er sprake van een additief connectief, namelijk “en”. Hier zorgt het additieve connectief ervoor dat twee zinnen aan elkaar geplakt worden, maar “en” kan ook woorden in een zin opsommend aan elkaar plakken.

(5) Joost had de vaatwasser ingeruimd en liep vervolgens terug naar de woonkamer.

In voorbeeld 5 is een temporeel connectief te zien, namelijk “*vervolgens*” en ook een additief connectief, namelijk “*en*”. Hier geeft het temporele connectief aan dat Joost eerst de vaatwasser inruimt en daarna pas terug loopt naar de woonkamer. Het verdeelt dus de tijd.

(6) Sofie wilde een snoepje, maar haar moeder had de trommel verstopt.

In voorbeeld 6 staat een adversatief connectief, namelijk “*maar*”. In deze zin is er sprake van een tegenstellende relatie.

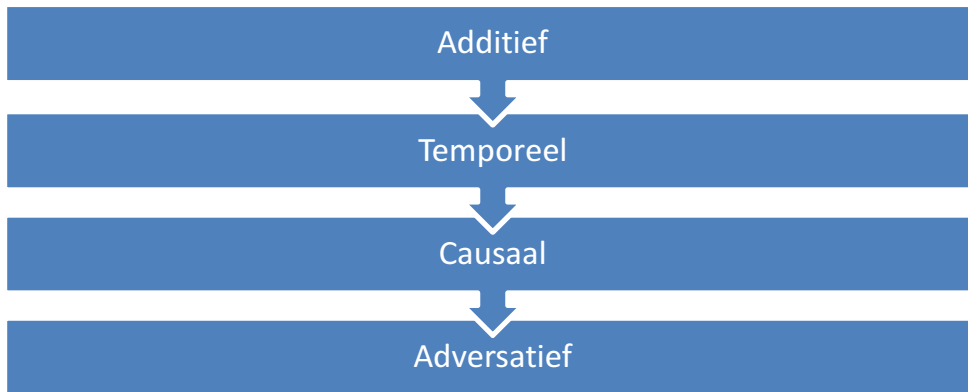
In tabel 1 zijn een aantal concrete voorbeelden van connectieven per soort gegeven.

Soort connectief	Voorbeeld
Additief	En, bovendien
Temporeel	Toen, nadat, terwijl, vervolgens
Causaal	Want, omdat, dus, hoewel
Adversatief	Maar

Tabel 1. Connectieven

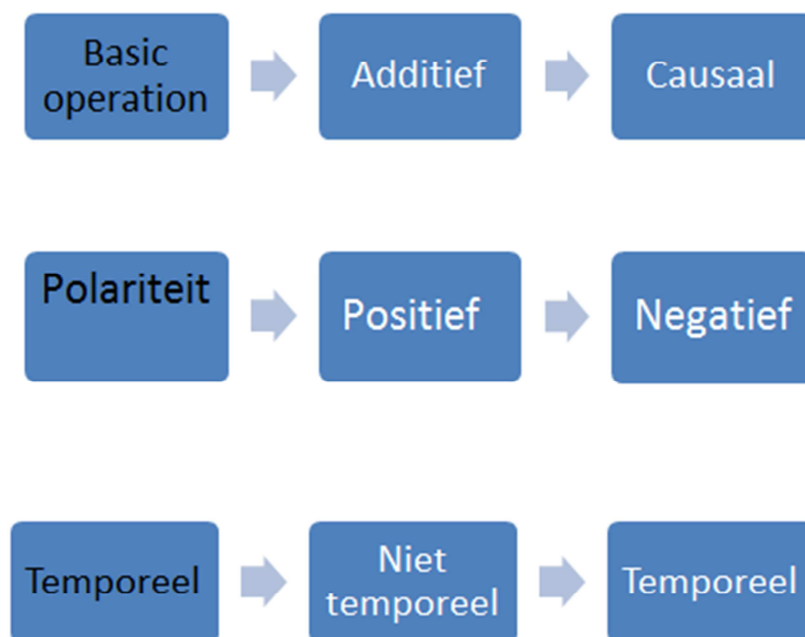
2.2.1. Cumulatieve complexiteits benadering

Volwassen mensen gebruiken deze connectieven automatisch, maar jonge kinderen moeten dit nog leren. Volgens Diessel (2004) bestaat er een bepaalde volgorde in het verwerven van connectieven bij eentalige kinderen. Hij stelt dat zij eerst de minder complexe connectieven aanleren en vervolgens de meer complexe connectieven. Deze methode wordt de cumulatieve complexiteits benadering genoemd en komt van Bloom, Hood, Lahey, Lifter en Fiess (1980). Zij hebben een longitudinaal onderzoek gedaan bij vier Engelstalige kinderen (1,7 t/m 3 jaar). Zij keken hier naar de connectieven in spontane spraak. De resultaten hiervan lieten zien dat kinderen een bepaalde volgorde hebben bij het aanleren van connectieven. Bij deze benadering vergaart je eerst A, voordat je B vergaart, en B voordat je C vergaart etc. In figuur 2 is te zien van welke volgorde zij uitgaan.



Figuur 2 Cumulatieve complexiteits benadering, Bloom e.a. (1980)

Ook Evers-Vermeul & Sanders (2009) gaan in op deze volgorde van verwerven. Zij zijn het echter niet eens met de volgorde die hier getoond wordt, omdat hun onderzoekresultaten niet in deze indeling pasten. Ook vergaart niet elk kind zijn connectieven precies in dezelfde volgorde. Zij kwamen daardoor met een eigen model dat uit drie niveaus bestaat. Het eerste niveau “*basic operation*” stelt dat additieve connectieven (*en*) vóór causale connectieven (*want, omdat*) worden verworven. Positieve relaties worden vóór negatieve connectieven verworven (*polariteit*). Een positieve relatie is bijvoorbeeld “*en*” en een negatieve relatie “*maar*”. Ook worden niet-temporele connectieven eerder verworven dan temporele relaties (*temporeel*). Een niet-temporeel connectief is “*en*” en een temporeel connectief is “*toen*”.



Figuur 3 Cumulatieve complexiteits benadering, Evers-Vermeul & Sanders (2009)

2.2.2. Successief tweetalige onderzoeken

Vermeer (2011) onderzocht over een periode van ruim een jaar, 93 kinderen (46 met Nederlands als eerste taal, 47 met Nederlands als tweede taal) van 4,7 tot 8,3 jaar naar hun ontwikkeling van vertaalvaardigheid. Uit dit onderzoek bleek dat er geen significante verschillen waren gevonden tussen eentalige kinderen met Nederlands als eerste taal (NT1) en jonge kinderen die Nederlands aan het leren waren (NT2) wat betreft hun gebruik van additieve, temporele en causale connectieven. Maar onderzoek van Dekker (2007) geeft aan dat kinderen in hun tweede taal moeite hebben met het aanleren van moeilijke connectieven, zoals causale connectieven. Dit onderzoek richtte zich echter wel op kinderen die later een tweede taal hebben geleerd (L2).

Ook Tribushinina, Gagarina & Valcheva (2011) hebben het connectief gebruik van successief tweetalige kinderen (L2) met dat van eentalige kinderen vergeleken. De kinderen in het onderzoek waren 4, 5 en 6 jaar. Zij deden dit met eentalige kinderen die of Duits of Russische spraken, en tweetalige kinderen die beide talen spraken. De uitkomsten kwamen veel overeen met de cumulatieve complexiteits benadering wat betreft het verwerven van connectieven van Evers-Vermeul & Sanders (2009). Dit betekent dat de tweetalige kinderen in dezelfde volgorde connectieven aanleren als eentalige kinderen. Ook kwam naar voren dat tweetalige kinderen te veel additieve en sequentiële connectieven gebruikten in hun tweede taal. Een verklaring hiervoor is dat zij met deze connectieven proberen te compenseren dat zij moeilijkere connectieven nog niet goed beheersen. Maar voor de additieve connectieven (*en*) is er nog een verklaring mogelijk. In het Russisch zijn er namelijk twee vormen van het connectief "*en*". Zo is er het connectief "*i*" wat gewoon "*en*" betekent. Maar het connectief "*a*" betekent "*en/maar*". Naast deze twee vormen van "*en*" is er ook nog "*no*" wat alleen "*maar*" betekent. In het Duits waren er drie woorden aanwezig die ook "*en*" of "*maar*" betekenden (und, aber en sondern). Doordat Russische kinderen het connectief "*maar*" dus eerder in het Russisch leren dan in het Duits, is de verwachting dan ook dat zij "*maar*" ook sneller zullen gebruiken in het Duits dan de eentalige Duitse kinderen. Dit verklaart dan ook waarom Russische kinderen meer adversatieve connectieven gebruiken dan Duitse kinderen (Tribushinina e.a. 2011).

2.2.3. Simultaan tweetalige onderzoeken

Er is meer onderzoek gedaan naar successief tweetalige kinderen dan naar simultaan tweetalige kinderen. Een verklaring hiervoor is dat er meer successief tweetalige kinderen zijn dan simultaan tweetalige kinderen. Zoals al eerder verteld kwam uit onderzoek van Paradis (2003) dat de taalvaardigheid van simultaan tweetalige kinderen niet anders was dan die eentalige kinderen. De Houwer (1990) keek net zoals Paradis (2003) naar de morfologie. Zij keek naar het morfosyntactische ontwikkelingsproces van simultaan tweetalige Nederlands-Engelse kinderen en concludeerde dat dit proces op die van de eentalige Nederlandse en Engelse kinderen leek.

Natoewal (2011) heeft ook onderzoek gedaan naar connectief gebruik bij simultaan tweetalige Russisch Nederlandse kinderen. In een longitudinaal onderzoek keek zij naar de spontane spraak van één simultaan tweetalig kind en twee eentalige kinderen. Hier kwam uit naar voren dat simultaan tweetalige kinderen geen achterstand hadden op eentalige kinderen, maar zich wel uniek ontwikkelden ten opzichte van de eentalige kinderen.

3 Vraagstelling

Doordat het onderzoek van Natoewal (2011) zich op maar één tweetalige kind richtte, is er vervolgonderzoek nodig om de resultaten te kunnen generaliseren. In dit onderzoek wordt er daarom per leeftijdscategorie naar 20 simultaan tweetalige kinderen en 20 eentalige kinderen gekeken. Omdat de mogelijkheid voor een longitudinaal onderzoek er niet was, worden de data van 3 jarige en 5 jarige kinderen vergeleken. Er wordt onderzocht hoeveel connectieven en welke connectieven simultaan tweetalige kinderen en eentalige kinderen gebruiken. Vervolgens wordt er ook gekeken naar hoe de verschillende groepen complexere connectieven gebruiken.

Mijn onderzoeksvraag luidt als volgt:

Hoe verschilt de ontwikkeling tussen eentalige en simultaan tweetalige kinderen van 3 en 5 jaar wat betreft het gebruik van connectieven?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, heb ik drie deelvragen met bijbehorende hypothesen opgesteld:

Deelvraag 1: *Gebruiken simultaan tweetalige kinderen even veel connectieven als eentalige kinderen?*

Hypothese 1: *Er zal geen verschil in het aantal connectieven tussen eentalige en simultaan tweetalige kinderen zitten.*

Deze deelvraag gaat na of eentalige en simultaan tweetalige kinderen dezelfde hoeveelheid connectieven gebruiken of dat de simultaan tweetalige kinderen een achterstand hebben. Doordat er in eerder onderzoek weinig verschillen ontdekt zijn tussen de beiden groepen, ga ik er vanuit geen verschil te vinden.

Deelvraag 2: *Gebruiken eentalige en simultaan tweetalige kinderen even veel diverse connectieven?*

Hypothese 2: *Er zal geen verschil in diversiteit in connectieven zijn tussen eentalige en simultaan tweetalige kinderen.*

Deze deelvraag gaat na of eentalige of simultaan tweetalige kinderen veel verschillende connectieven gebruiken per verhaal, of dat zij steeds hetzelfde connectief gebruiken. Doordat er weinig verschillen ontdekt zijn tussen beiden groepen, ga ik er vanuit geen verschil te vinden.

Deelvraag 3: *Gebruiken simultaan tweetalige kinderen even veel complexe connectieven als eentalige kinderen?*

Hypothese 3: *Er zal geen verschil zitten in het aantal complexe connectieven tussen eentalige en simultaan tweetalige kinderen.*

Deze deelvraag gaat na of simultaan tweetalige kinderen evenveel complexe connectieven gebruiken als eentalige kinderen. Onder complexe connectieven worden adversatieve, causale en temporele connectieven verstaan.

4 Methode

4.1 Proefpersonen

Er zijn twee groepen proefpersonen aanwezig in dit onderzoek, namelijk eentalige Nederlandse kinderen en simultaan tweetalige Russisch-Nederlandse kinderen. De Russische tweetalige kinderen moeten voor hun derde levensjaar begonnen zijn met een tweede taal te spreken, zodat zij simultaan tweetalig zijn (2L1). De eentalige kinderen vormen de controlegroep. Per groep zijn er ongeveer 20 kinderen. In tabel 2 is de verdeling van de proefpersonen te zien¹.

Leeftijd	Eentalige of tweetalig	Aantal	Gemiddelde leeftijd (jaar, maanden, dagen)	Minimale leeftijd (jaar, maanden, dagen)	Maximale leeftijd (jaar, maanden, dagen)
3	Eentalig	22	3,6,5	3,0,0	3,11,20
3	Tweetalig	19	3,5,20	3,1,11	4,1,11
5	Eentalig	25	5,5,10	5,0,8	5,10,11
5	Tweetalig	20	5,6,8	5,0,18	5,11,18

Tabel 2 Verdeling Proefpersonen

4.2 Materiaal

In dit onderzoek heb ik gebruik gemaakt van een al bestaand format vanuit het Europese Platform. Vanuit dit platform kreeg ik twee verhaaltjes van zes verschillende kindvriendelijke plaatjes. In het ene verhaal waren de hoofdpersonen een kat, hond en een vogel. In het andere verhaal zaten een vogel, vos en een vis.

In het verhaaltje met de kat zat er op het eerste plaatje een vogel op haar nest. Wanneer de vogel weg vliegt, komt er een kat aan. Op het derde plaatje zit de kat onder boom met het nest naar de jonge vogeltjes te kijken. Hij probeert op het volgende plaatje de boom in te klimmen, maar dan kom de hond in beeld. De hond wil niet dat de kat de boom

¹ De data van de 3-jarige proefpersonen heb ik zelf verzameld bij mensen thuis, op scholen en kinderdagverblijven. De data van de 5-jarige proefpersonen heb ik uit de database van CHILDES.

in klimt en bijt de kat in zijn staart. Vervolgens komt de vogel terug met eten voor haar kroost en jaagt de hond de kat weg.

Het verhaaltje van de vos begint met een vogel die een vis op een tafel wil pakken. Het tweede plaatje laat zien dat de vogel de vis heeft en nu rustig in een boom zit te eten. Onder de boom staat een vos die hongerig naar de vogel en de vis kijkt. Op het derde plaatje staat de vos op zijn achterpoten om de vis te kunnen pakken. Van schrik laat de vogel de vis op het vierde plaatje vallen voor de vos. De vos gaat er in het vijfde plaatje met de vis vandoor, maar in het zesde plaatje heeft de vogel zijn vis weer terug gestolen van de vos.

4.3 Procedure

De kinderen die meededen aan het onderzoek, kregen of het verhaaltje over de vos of het verhaaltje van de kat voor zich. Per groep van 20 kinderen kreeg dus de helft het kat verhaal en de andere helft het vos verhaal. Als eerst worden alle zes de plaatjes van het verhaal aan het kind laten zien. Op deze manier kan hij of zij zelf een beeld vormen van hoe het verhaal gaat. Vervolgens worden de kaartjes weggehaald en legt de onderzoeker het eerste plaatje voor het kind neer. Nadat het kind iets over de afbeelding heeft gezegd, legt de onderzoeker het tweede plaatje naast het eerste plaatje. Na de bespreking van het tweede plaatje, schuift de onderzoeker het tweede plaatje op het eerste plaatje, en legt hij het derde plaatje naast het tweede plaatje. Zo gaat dit door tot het laatste plaatje. Per kind kostte dit niet langer dan vijf minuten.

De test werd afgenomen in een voor het kind vertrouwde omgeving, bijvoorbeeld op school of thuis. De gesprekken met de kinderen werden opgenomen. De onderzoeker zelf moest zoveel mogelijk op de achtergrond blijven. Het kind mocht alleen aangemoedigd worden om te praten door bijvoorbeeld: "Wat gebeurt er op het plaatje?" of "Vertel maar" te zeggen.

Aan de hand van de audio opnames werden de gesprekken getranscribeerd in het programma CLAN (MacWhinney, 2000). Deze gegevens werden later ingevoerd in de database van *Child Language Data Exchange System* (CHILDES). Dit is een openbare database

waar allerlei vormen van opgenomen spraak van tweetalige en eentalige kinderen in verzameld worden via transcripten. De informatie in deze database is later nog steeds te bereiken en de verzamelde data kan ook door andere mensen gebruikt worden. Via het CLAN bestand kan er gezocht worden op bepaalde woorden en uitspraken. Wanneer de intonatie naar beneden ging of de spreker een pauze nam, werd dit als einde van de uiting gezien.

4.4 Codering

Via CLAN heb ik als eerst het aantal uitingen per kind per verhaal berekend. Vervolgens ben ik op zoek gegaan naar de connectieven die de kinderen gebruikten. Ik heb in Excel genoteerd welke connectieven het kind gebruikte en hoe vaak het kind het connectief gebruikte. Hierdoor kwam ik uit op het totaal aantal connectieven per kind (tokens) en welke connectieven het kind gebruikte (types). Door het aantal tokens door het totaal aantal connectieven per kind te delen, kwam ik uit op het aantal connectieven per uiting per kind. Dit heb ik gedaan, omdat niet elk kind even veel praat. Op deze manier kon het aantal connectieven per kind goed met elkaar vergeleken worden. Dit heb ik later ook gedaan per groep connectieven, zodat er bijvoorbeeld het ‘aantal additieve connectieven per uiting’ berekend kon worden.

Om het aantal verschillende connectieven omlaag te brengen en om een beter overzicht te krijgen van de complexe connectieven, heb ik de gevonden connectieven ondergebracht in verschillende groepen. Hierdoor kan ik connectieven gaan berekenen per typegroep. In tabel 3 is de indeling te zien die ik gebruikt heb.

Groep	Connectieven
Additief	En
Causaal	Dus, want, omdat
Temporeel	Dan, toen
Adversatief	Maar
Sequentieel	En dan, en toen

Tabel 3 Verdeling Connectieven

Ik ben aan deze indeling gekomen door eerst te kijken welke connectieven ik allemaal had. Onder additieve connectieven viel alleen “en”. Vervolgens vielen “dus, want, omdat” onder causale connectieven, omdat zij een oorzaak-gevolg relatie aanduiden. “Dan, toen” vallen onder temporele connectieven, omdat zij een tijd aanduiden. “Maar” viel onder de adversatieve connectieven, omdat het een tegenstelling markeert. De connectieven die overbleven, waren “en dan, en toen”. Ik wilde ze eerst bij de temporele connectieven indelen, maar bij nader inzien was dit geen goede keuze. Er staat hier toch echt een additief connectief voor een temporeel connectief. Daarom heb ik ze in een andere categorie ingedeeld, namelijk onder sequentiële connectieven. Sequentiële connectieven drukken een opeenvolging-relatie uit. Dit betekent dat na deze connectieven de handeling of de gebeurtenis wordt genoemd die volgt op een eerdere handeling of gebeurtenis. Hieronder volgt een voorbeeld:

(7) Je legt het theezakje in het hete water, en dan wordt het vanzelf thee.

In het eerste deel van de zin is ‘het theezakje in het water leggen’ een handeling, en in tweede gedeelte is ‘het water dat thee wordt’ de handeling.

Naast deze indeling van connectieven, heb ik ook een indeling gemaakt qua makkelijkere en complexere connectieven. Zo kon ik kijken of er een verschil was bij de moeilijker connectieven tussen simultaan tweetalige en eentalige kinderen. Onder makkelijke connectieven vallen additieve en sequentiële connectieven. Additieve connectieven worden volgens het drie-fasen model van Evers-Vermeul & Jansen (2009) het eerst verwerft bij kinderen. Sequentiële connectieven vallen ook onder makkelijke connectieven, omdat zij beginnen met een additief connectief. Maar sequentiële connectieven worden ook vaak gebruikt door kinderen met een taalachterstand. Uit onderzoek van Tribushina e.a. (2011) kwam namelijk naar voren dat successief tweetalige kinderen onnodig veel gebruik maken van sequentiële connectieven om hun achterstand wat betreft complexe connectieven te compenseren.

Onder complexe connectieven vallen adversatieve, causale en temporele connectieven. Adversatieve en causale connectieven geven een negatieve relatie aan en worden daarom later vergaard door kinderen. Temporele connectieven worden na niet-temporele connectieven vergaard en vallen daarom ook onder complexe connectieven.

5. Resultaten

Als eerst heb ik gekeken naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft hun connectief gebruik. Meisjes gebruikten minder tokens per uiting dan jongens. Maar meisjes gebruikten wel meer verschillende types dan jongens.

Meisjes/jongens	M	SD
Meisjes	0,35	0,33
Jongens	0,44	0,48

Tabel 4 Tokens per uiting (sexe)

	M	SD
Meisjes/jongens		
Meisjes	1,71	1,44
Jongens	1,67	1,55

Tabel 5 Types per uiting (sexe)

5.1 Tokens per uiting

Vervolgens heb ik gekeken naar het aantal tokens per uiting. Hier was een significant verschil te vinden in leeftijd, ($F(1)=28,633$, $p < 0,001$). Er was geen significant verschil te vinden bij de groepen, $p= 0,081$. Hoe ouder de kinderen worden, des te groter aantal connectieven zij zullen gebruiken. Er was dus geen significant verschil te vinden tussen eentalige en tweetalige kinderen en de hoeveelheid connectieven die zij gebruikten.

Totaal	M	SD
Eentalig	0,34	0,30
Tweetalig	0,47	0,51

Tabel 6 Totaal tokens per uiting

3 jarige	M	SD
Eentalig	0,20	0,26
Tweetalig	0,18	0,26

Tabel 7 Tokens per uiting 3 jarige

5 jarige	M	SD
Eentalig	0,46	0,30
Tweetalig	0,74	0,55

Tabel 8 Tokens per uiting 5 jarige 1

5.2 Types per verhaal

Ook bij het aantal types per verhaal was er alleen een significant verschil in leeftijd ($F(1)=24,166$, $p < 0,001$). Hoe ouder kinderen dus worden, des te meer verschillende connectieven zij gaan gebruiken. Er was geen verschil in groepen, $p=0,60$. Hieruit blijkt dat simultaan tweetalige en eentalige kinderen dus ongeveer hetzelfde aantal connectieven gebruiken. Ook uit de gemiddeldes blijkt dat er weinig verschillen tussen de groepen aanwezig waren.

Totaal	M	SD
Eentalig	1,45	1,27
Tweetalig	1,97	1,69

Tabel 9 Totaal types per verhaal

3 jarige	M	SD
Eentalig	0,86	1,17
Tweetalig	1,11	1,10

Tabel 10 Types per verhaal 3 jarige 1

5 jarige	M	SD
Eentalig	2,96	1,14
Tweetalig	2,80	1,80

Tabel 11 Types per verhaal 5 jarige 1

5.3 Makkelijke connectieven

Bij de additieve connectieven per uiting is geen verschil gevonden in leeftijd, $p=0,424$. Er was wel een significant verschil in groepen, ($F(1)=7,795$, $p=0,007$). In totaal gebruikten eentalige kinderen vaker additieve connectieven dan tweetalige kinderen. Bij de 3-jarige kinderen is het gebruik van “en” ongeveer gelijk tussen eentalige en tweetalige. Bij de 5-jarige

gebruikten de eentalige echter veel meer additieve connectieven dan de tweetalige kinderen.

Totaal	M	SD
Eentalig	0,18	0,24
Tweetalig	0,11	0,20

Tabel 12 Totaal additieve connectieven

3 jaar	M	SD
Eentalig	0,16	0,26
Tweetalig	0,33	0,26

Tabel 13 Additieve connectieven 3 jarige

5 jaar	M	SD
Eentalig	0,15	0,20
Tweetalig	0,06	0,11

Tabel 14 Additieve connectieven 5 jarige

Bij de sequentiële connectieven per uiting was er een significant verschil in leeftijd ($F(1)=5,510, p=0,021$). Er was echter geen verschil in groepen, $p=0,154$. Hoe ouder de kinderen dus worden, des te meer sequentiële connectieven zij gaan gebruiken.

Totaal	M	SD
Eentalig	0,02	0,07
Tweetalig	0,06	0,17

Tabel 16 Totaal sequentiële connectieven 1

3 jaar	M	SD
Eentalig	0,02	0,07
Tweetalig	0,01	0,02

Tabel 17 Sequentiële connectieven 3 jarige

5 jaar	M	SD
Eentalig	0,03	0,08
Tweetalig	0,12	0,23

Tabel 18 Sequentiële connectieven 5 jarige

5.4 Complexe connectieven

De adversatieve connectieven per uiting gaven een significant verschil voor leeftijd en groepen, ($F(1)=30,815, p < 0,001$) & ($F(1)= 30,546, p < 0,001$). In totaal gebruikten de tweetalige kinderen meer adversatieve connectieven dan de eentalige kinderen. De tweetalige 3-jarige kinderen gebruikten echter minder adversatieve connectieven dan de eentalige kinderen. Maar de 5-jarige tweetalige kinderen gebruiken meer adversatieve connectieven dan de 5-jarige eentalige kinderen. Hier blijft het gebruik van adversatieve connectieven nagenoeg gelijk.

Totaal	M	SD
Eentalig	0,01	0,04
Tweetalig	1,75	2,69

Tabel 19 Totaal adversatieve connectieven

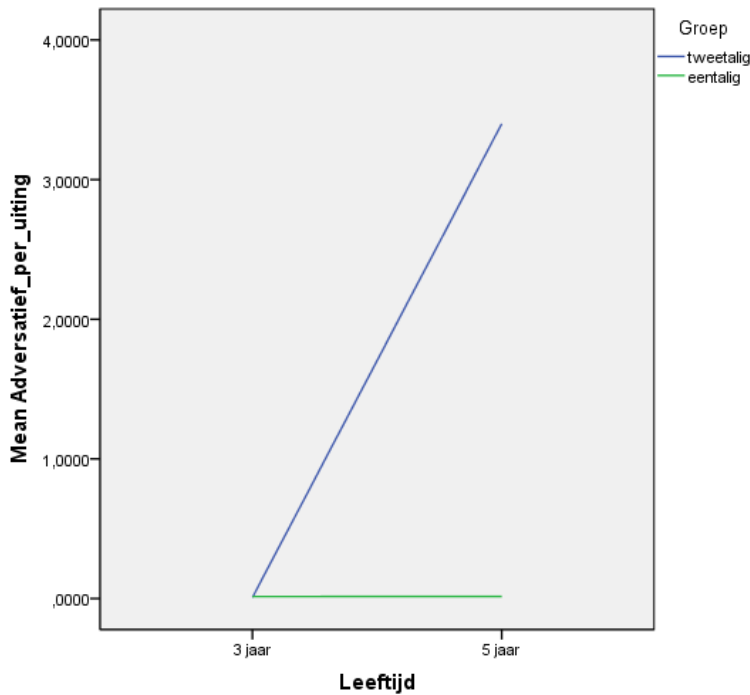
3 jarige	M	SD
Eentalig	0,01	0,05
Tweetalig	0,01	0,03

Tabel 20 Adversatieve connectieven 3 jarige

5 jarige	M	SD
Eentalig	3,40	2,93
Tweetalig	0,02	0,04

Tabel 21 Adversatieve connectieven 5 jarige

Tussen groepen en leeftijd was er ook een interactie-effect te vinden, ($F(1)= 30,775$, $p < 0,001$). Dit effect is te zien in grafiek 1. Ook is er in de grafiek goed te zien dat de tweetalige kinderen tussen hun 3^e en 5^e levensjaar meer adversatieve connectieven gaan gebruiken, terwijl de eentalige kinderen ongeveer op hetzelfde aantal blijven zitten.



Grafiek 1 Interactie effect adversatieve connectieven

Om te kijken of dit verschil tussen 5 jarige eentalige en simultaan tweetalige kinderen significant was, heb ik een post-hoc t-test met Bonferroni-correctie gedaan. Hiervoor heb ik eerst de data file in SPSS gesplitst op leeftijd. Vervolgens bleek dat de verschillen tussen tweetalige en eentalige 5-jarige kinderen significant waren, ($t(44)= 3,970$, $p < 0,001$). Er was geen verschil bij de 3-jarige kinderen, $p = 0,176$.

Ook bij de causale connectieven was er een significant verschil voor leeftijd en groepen, ($F(1)= 5,909$, $p= 0,017$) & ($F(1)= 5,893$, $p=0,017$). In totaal gebruikten simultaan tweetalige kinderen meer causale connectieven dan eentalige kinderen. Bij de 3-jarige kinderen gebruikten tweetalige kinderen ook meer causale connectieven dan eentalige kinderen en dit was ook bij de 5-jarige het geval.

Totaal	M	SD
Eentalig	0,01	0,04
Tweetalig	0,10	0,25

Tabel 22 Totaal causale connectieven

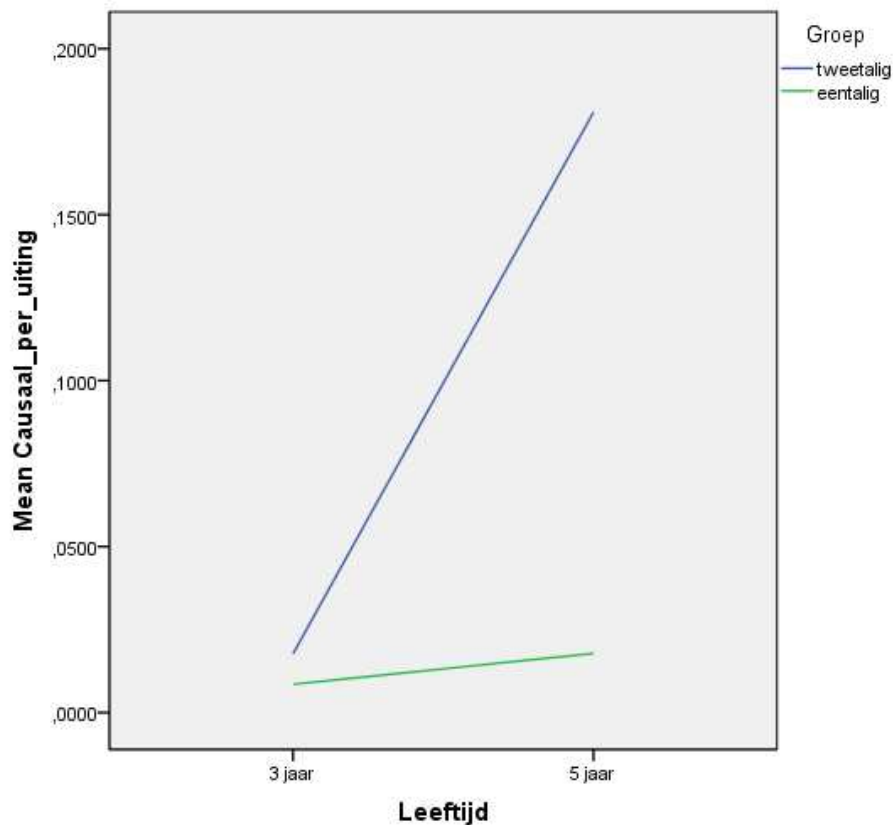
3 jarige	M	SD
Eentalig	0,01	0,04
Tweetalig	0,02	0,05

Tabel 23 Causale connectieven 3 jarige

5 jarige	M	SD
Eentalig	0,02	0,04
Tweetalig	0,18	0,33

Tabel 24 Causale connectieven 5 jarige

Er was ook een effect in de interactie tussen leeftijd en groepen aanwezig, ($F(1)=4,703, p= 0,033$). Dit interactie-effect is te zien in grafiek 2. In de grafiek is ook goed te zien dat de tweetalige kinderen op hun derde al meer causale connectieven gebruiken dan eentalige kinderen en dat dit verschil alleen maar groter wordt.



Grafiek 2 Interactie effect causale connectieven

Om te kijken waar het precieze verschil in leeftijd vandaan kwam, heb ik een post-hoc t-test met Bonferroni-correctie gedaan naar de leeftijd. Hieruit kwam naar voren dat bij de 3- jarige er geen significant verschil was, $p= 0,132$. Maar bij de 5-jarige was er wel een significant verschil tussen simultaan tweetalige en eentalige kinderen, ($t(44)=2,585$, $p=0,026$).

De temporele connectieven gaven een verschil in leeftijd ($F(1)= 9,072$, $p= 0,003$). Maar er was geen verschil in groepen, $p= 0,997$. In totaal gebruikten eentalige en tweetalige kinderen hetzelfde aantal temporele connectieven. Bij de 3-jarige en de 5-jarige was dit ook het geval. Hoe ouder eentalige en tweetalige kinderen dus worden, des te meer temporele connectieven zij zullen gebruiken.

Totaal	M	SD
Eentalig	0,04	0,13
Tweetalig	0,04	0,13

Tabel 25 Totaal temporele connectieven

3 jarige	M	SD
Eentalig	0,01	0,04
Tweetalig	0,01	0,01

Tabel 26 Temporele connectieven 3 jarige

5 jarige	M	SD
Eentalig	0,07	0,11
Tweetalig	0,08	0,18

Tabel 27 Temporele connectieven 5 jarige 1

6 Conclusie

De eerste hypothese luidde als volgt:

Hypothese 1: *Er zal geen verschil in het aantal connectieven tussen eentalige en simultaan tweetalige kinderen zitten.*

Deze hypothese kan aangenomen worden, omdat er uit de resultaten is gebleken dat er inderdaad geen verschil in tokens per uiting aanwezig was. Eentalige en simultaan tweetalige kinderen gebruikten over het algemeen even veel connectieven per uiting.

Hypothese 2: *Er zal geen verschil in diversiteit in connectieven zijn tussen eentalige en simultaan tweetalige kinderen.*

Ook deze hypothese kan aangenomen worden, omdat er geen significant verschil te vinden is in de types per verhaal tussen eentalige en simultaan tweetalige kinderen. Beide groepen gebruiken dus ongeveer evenveel verschillende soorten connectieven. Bij Tribushinina e.a. (2011) was hier wel sprake van een achterstand bij successief tweetalige kinderen, maar dit gaat niet op voor simultaan tweetalige kinderen. Simultaan tweetalige kinderen hebben dus geen achterstand qua hoeveelheid connectieven op eentalige kinderen. Hier zou het idee van Meisel (2004) kunnen gelden dat simultaan tweetalige kinderen meer kwalitatieve input krijgen ter compensatie van het kwantitatieve voordeel van eentalige kinderen.

Hypothese 3: *Er zal geen verschil zitten in het aantal complexe connectieven tussen eentalige en simultaan tweetalige kinderen.*

Onder complexe connectieven worden adversatieve, causale en temporele connectieven verstaan. Bij de adversatieve en causale connectieven was een significant verschil in leeftijd en groepen te vinden, bij de temporele connectieven alleen in leeftijd. Bij de adversatieve connectieven gebruikten de 3-jarige Russische kinderen minder adversatieve connectieven. Maar de 5-jarige Russische kinderen gebruikten veel meer adversatieve connectieven dan hun Nederlandse leeftijdsgenootjes. Deze toename in het gebruik van “*maar*” kan verklaard worden aan de hand van de twee verschillende soorten “*en*” die er in het Russisch bestaan zoals al eerder aangehaald. De vorm “*a*” in het Russisch betekent namelijk “*maar/en*” en

“no” betekent “maar”. Hierdoor gebruiken Russische kinderen sneller een adversatief connectief dan Nederlandse kinderen.

Onder andere het “*Competition Model*” is hier van toepassing. Omdat het connectief “*maar*” in het Russisch vaker gebruikt wordt dan in het Nederlands, hebben de tweetalige kinderen hier een voordeel op de eentalige kinderen. De signalen die namelijk frequenter beschikbaar en betrouwbaar zijn, winnen het van de signalen die minder sterk zijn. Bij de eentalige kinderen zullen de signalen van het connectief “*maar*” minder sterk zijn dan bij de tweetalige kinderen. Ook kan er hier dus gerefereerd worden aan de veronderstelling dat er interferentie is tussen de twee talen die een kind spreekt (Meisel, 2004). De kennis over het connectief “*maar*” was al aanwezig bij het kind, dus gebruiken zij het ook eerder in de andere taal.

Ook bij de causale connectieven was er een significant verschil voor groepen en leeftijd. Tussen de 3-jarige kinderen was er geen verschil aanwezig, maar tussen de 5-jarige wel. Tweetalige 5-jarige gebruikten meer causale connectieven dan 5-jarige eentalige kinderen. Onder causale connectieven vallen “*dus, want en omdat*”. Ook hier zou er sprake kunnen zijn van interferentie. Uit onderzoek van Tribushinina e.a. kwam naar voren dat tweetalige kinderen de meeste fouten maken in causale of negatieve uitingen. Een mogelijkheid is dus dat simultaan tweetalige kinderen zo vaak causale connectieven hebben gebruikt, doordat zij niet wisten hoe zij dit goed moesten gebruiken. Maar het kan natuurlijk ook zo zijn dat simultaan tweetalige kinderen sneller zijn met het aanleren van causale connectieven dan eentalige kinderen. Dit doordat zij toewerken naar twee taalsystemen, waardoor het zou kunnen dat zij dingen sneller oppikken in beide talen.

Een verklaring hiervoor kan ook voortkomen vanuit Evers-Vermeul & Sanders (2009). Zij stellen dat additieve connectieven verwerft worden voor causale connectieven komen en positieve connectieven verwerft worden voor negatieve connectieven. De additieve connectieven hebben eentalige en tweetalige kinderen op hun derde al onder de knie. De connectieven “*dus, want, omdat*” die onder causale connectieven vallen, zijn allemaal positieve connectieven en worden dus eerder geleerd dan bijvoorbeeld adversatieve connectieven zoals “*maar*”. Het is aan de hand van deze theorie dus logisch dat kinderen

causale connectieven redelijk snel verwerven. Simultaan tweetalige kinderen doen dit alleen sneller, waarschijnlijk doordat er interferentie plaats vindt tussen de twee talen.

Tweetalige kinderen lopen dus voor op eentalige kinderen met causale en adversatieve connectieven. Bij temporele connectieven was er geen verschil aan te tonen. Vaak wordt er gedacht dat tweetalige kinderen zullen achterlopen op eentalige kinderen, omdat zij hun aandacht moeten verdelen. Maar uit eerder onderzoek kwam al naar voren dat er geen verschil aangetoond kan worden tussen de twee groepen. Uit dit onderzoek komt zelfs naar voren dat tweetalige kinderen het qua complexe connectieven beter doen dan de eentalige kinderen.

De derde hypothese kan verworpen worden. Er zit daadwerkelijk een verschil in het gebruik van complexe connectieven tussen eentalige en simultaan tweetalige kinderen. Dit verschil is in het voordeel van tweetalige kinderen. Zij gebruiken op 5-jarige leeftijd de moeilijkere connectieven vaker dan hun eentalige leeftijdsgenootjes.

Door het beantwoorden van de deelvragen, kan er nu antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag. Deze luidde als volgt:

Hoe verschilt de ontwikkeling tussen eentalige en simultaan tweetalige kinderen van 3 en 5 jaar wat betreft het gebruik van connectieven?

Uit eerder onderzoek zijn er weinig verschillen ontdekt in de ontwikkeling van eentalige en simultaan tweetalige kinderen wat betreft het verwerven van connectieven. In dit onderzoek kwam naar voren dat de simultaan tweetalige kinderen op de meeste vlakken niet veel verschillen van eentalige kinderen. Zij gebruiken hetzelfde aantal connectieven en ook hetzelfde aantal verschillende connectieven.

Waar de eentalige kinderen veel vaker additieve connectieven gebruiken, gebruikten de tweetalige kinderen vaker causale en adversatieve connectieven. Bij de sequentiële en temporele connectieven zijn geen grote verschillen gevonden. Het lijkt hierdoor dat de eentalige kinderen op 5-jarige leeftijd hun mindere gebruik van complexe connectieven compenseren door vaker “en” te gebruiken dan simultaan tweetalige kinderen. De tweetalige kinderen gebruikten vaker adversatieve en causale connectieven dan eentalige

kinderen en lijken hiermee een voorsprong op het verwerven van complexere connectieven te hebben.

7 Discussie

Om echt een stelling aan te kunnen nemen wat betreft de ontwikkeling van simultaan tweetalige kinderen, is er meer en groter onderzoek nodig naar andere leeftijden. De 5-jarige simultaan tweetalige kinderen kunnen nu wel hoger scoren op adversatieve connectieven, maar hoe zit dit op hun zevende levensjaar? Misschien is dit verschil dan wel weer bijgetrokken. Wanneer dit het geval is, kan het zo zijn dat de tweetalige kinderen qua ontwikkeling tussen hun derde en vijfde jaar een sprintje trekken. Maar hier is meer onderzoek voor nodig. Dit onderzoek heeft maar een klein gedeelte rondom tweetaligheid onderzocht.

De selectie van de connectieven over bepaalde groepen wordt misschien door andere mensen anders gedaan. Wanneer dit anders verdeeld was, had dit misschien invloed gehad op de resultaten.

Toen ik de plaatjes liet zien aan de kinderen, waren de reacties van de ouders vaak dat het nogal grijze, getekende plaatjes waren. Kinderen hebben tegenwoordig overal mooie visuele beelden om zich heen in vrolijke kleurtjes. Toen ik de plaatjes aan de kinderen liet zien, werden ze er niet echt enthousiast van. Ik denk samen met de ouders van de kinderen dat als de verhaaltjes visueel aantrekkelijker waren geweest, de kinderen meer zin en concentratie hadden om de verhaaltjes te vertellen. Misschien dat de resultaten hierdoor anders geweest waren.

8 Literatuur

- Bialystok, E. & Martin, M.M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*. Department of Psychology, York University, Toronto, Canada.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K. & Fiess, K. (1980). Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, 7, 235-261.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bronkhorst, J.B.M. et. al. (2010). *Spraak, taal en leren*. Springer Uitgeverij, Houten.
http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=iv3i_wYOI1cC&oi=fnd&pg=PA10&dq=jon+ge+kinderen+gevoelig+voor+taalen+leren&ots=ntNJZYt1qf&sig=HquAkhhsPckBlN8X5cg8Sfm6gc#v=onepage&q=Taal&f=false
- Dekker, A. (2007). Masterscriptie. Causale domeinmarkering en taalverwerving: een onderzoek naar de verwerving van Nederlandse causale connectieven door meertalige kinderen. Universiteit Utrecht.
- Diesel, H. (2004). *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Döpke, S. (2000). Generation of and retraction from cross-linguistically motivated structures in bilingual first language acquisition. Monash University.
- Evers-Vermeul, J. (2005). *The Development of Dutch Connectives: change and Acquisition as Windows on Form-Function Relations*. Dissertation. Utrecht: Utrecht University
- Evers-Vermeul, J. & Sanders, T. (2009). The emergence of Dutch connectives: how cumulative cognitive complexity explains the order of acquisition. *Journal of Child Language* 36(4): 829-854.
- Genesee, F., Boivin, I., & Nicoladis, E. (1996). Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. *Applied Psycholinguistics*, 17, 427-442
- Houwer, A. de (1990). *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: MIT Press
- Meisel, J. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In: K. Hyltenstam & L. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturation and loss*. Cambridge: Cambridge University press.
- Meisel, J. M. (2004) „The Bilingual Child.“ In *Handbook of Bilingualism* 91-112
- Müller, N. (1998). Transfer in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 151-171.
- Natoewal, A. (2011). *Connectiefgebruik bij simultaan tweetalige kinderen in gesprekken. Een onderzoek naar het connectiefgebruik van Russisch-Nederlandse simultaan tweetalige kinderen en Nederlandse kinderen in spontane spraak*. Masterscriptie. Universiteit Utrecht.
- Noleman, M.A. (2010). Masterscriptie. De rol van input in het taalverwervingsproces van tweetalige kinderen. Een literatuurstudie. Universiteit Utrecht.
- Pander Maat, H. (2002). *Tekstanalyse: Wat teksten tot teksten maakt*. Uitgeverij Coutinho, Bussum.
- Paradis, J. & Genesee, F. (1997). On continuity and the emergence of functional categories in bilingual first language acquisition. *Language Acquisition*, 6, 91-124
- Sanders, T., Spooren, L. & Noordman, L. (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes*, 15, 1–35.
- Singleton, D. & Lengyel, Z. (1995). *The age of factor in second language acquisition: a critical look at the Critical Period Hypothesis*. British Library.
- Pander Maat, H. (2002). *Tekstanalyse. Wat teksten tot teksten maakt*. Coutinho.
- Tribushinina, E., Gagarina, N. & Valcheva E. (nog te verschijnen). Acquisition of additive connectives by Russian-German bilinguals. A usage-bases approach.
- Vermeer, A. (nog te verschijnen). *Verwervingsvolgorde van relationele coherentie bij NT1- en NT2-kinderen van 4 tot 8 jaar*. Universiteit Tilburg.
- Woon Yee Ho, J. (2007). *Code mixing: Linguistic form and socio-cultural meaning*. Ligan University, Hong Kong.