



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för språk och litteraturer  
Nederländska

Spreken is goud?  
Over meertaligheid en de stille periode

Mariska Ruttink

Kandidatuppsats  
VT2010

Handledare: Evie Coussé  
Examinator: Mona Arfs

## INHOUDSOPGAVE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>VOORWOORD</b>  | <b>4</b>  |
| <b>HOOFDSTUK 1: INLEIDING</b>   | <b>5</b>  |
| 1.1 WAT IS EEN MOEDERTAAL?  | 5         |
| 1.2 WAT IS MOEDERTAALONDERWIJS?   | 5         |
| 1.3 ZWEEDSE HOUDING TEN OPZICHTE VAN HET MOEDERTAALONDERWIJS                | 6         |
| 1.4 PROBLEEMSTELLING  | 6         |
| <b>HOOFDSTUK 2: THEORIE</b>   | <b>8</b>  |
| 2.1 INLEIDING   | 8         |
| 2.2 EERSTE-TAALVERWERVING   | 8         |
| 2.3 TWEEDE-TAALVERWERVING   | 9         |
| 2.3.1 TRANSFERHYPOTHESE   | 9         |
| 2.3.2 CREATIEVE CONSTRUCTIEHYPOTHESE  | 10        |
| 2.3.3 UNIVERSELE-GRAMMATICAHYPOTHESE (OF NATIVISME)                         | 11        |
| 2.3.4 COGNITIEVE LINGUÏSTIEK (OF FUNCTIONELE BENADERING VAN DE LINGUÏSTIEK) | 11        |
| 2.4 DE STILLE PERIODE   | 12        |
| 2.4.1 DEFINITIES VAN DE STILLE PERIODE IN DE LITERATUUR                     | 12        |
| 2.4.2 DEFINITIE VAN DE STILLE PERIODE IN DEZE SCRIPTIE                      | 13        |
| 2.4.3 VERKLARINGEN VOOR HET BESTAAN VAN DE STILLE PERIODE                   | 13        |
| 2.5 SAMENVATTING EN RELEVANTIE VOOR DE SCRIPTIE                             | 14        |
| 2.5.1 DE TIJDSLIJN  | 15        |
| 2.5.2 BIJDRAGENDE FACTOREN  | 15        |
| <b>HOOFDSTUK 3: METHODE</b>   | <b>19</b> |
| 3.1 KEUZE VAN METHODE   | 19        |
| 3.2 VERSPREIDING – MOGELIJKE DEELNEMERS                                     | 19        |
| 3.3 VERSPREIDING – VERSCHILLENDE MEDIA                                      | 20        |
| 3.4 DE INHOUD VAN DE ENQUÊTE  | 21        |
| 3.5 DE RESPONS  | 22        |
| <b>HOOFDSTUK 4: DE TIJDLIJN – RESULTATEN EN CONCLUSIES</b>                  | <b>23</b> |
| 4.1 HYPOTHESE: DE TIJDLIJN  | 23        |
| 4.2 DE VERLENGDE PRE-LINGUALE FASE  | 23        |
| 4.3 DE STILLE PERIODE   | 26        |
| 4.4 CONCLUSIE   | 27        |
| <b>HOOFDSTUK 5: BIJDRAGENDE FACTOREN – RESULTATEN EN CONCLUSIES</b>         | <b>28</b> |
| 5.1 HYPOTHESE: BIJDRAGENDE FACTOREN TOT HET ONTSTAAN VAN DE STILLE PERIODE  | 28        |
| 5.2 TWEE INVLOEDEN VAN BUITENAF   | 28        |
| 5.2.1 VERHUIZEN   | 28        |
| 5.2.2 KINDEROPVANG / SCHOOL   | 29        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>5.3 EEN TAALKUNDIGE FACTOR</b>                              | <b>29</b> |
| 5.3.1 DE TAALSITUATIE BINNEN HET GEZIN VOOR DE ‘STILLE’ GROEP  | 30        |
| 5.3.2 DE HOEVEELHEID INPUT – VERGELIJKING MET DE CONTROLEGROEP | 30        |
| <b>5.4 OVER HET AFSLUITEN VAN DE STILLE PERIODE</b>            | <b>33</b> |
| 5.4.1 DE INPUT VERGROTEN                                       | 33        |
| 5.4.2 MEER CONTACT MET NEDERLANDSTALIGEN                       | 34        |
| 5.4.3 NEDERLANDSE LES  | 34        |
| <b>5.5 CONCLUSIE</b>   | <b>34</b> |
| <br>   |           |
| <b>HOOFDSTUK 6: DISCUSSIE EN VERDER ONDERZOEK</b>              | <b>37</b> |
| <br>   |           |
| <b>NAWOORD</b>   | <b>39</b> |
| <br>   |           |
| <b>LITERATUURLIJST</b>   | <b>40</b> |
| <br>   |           |
| <b>BOEKEN EN ARTIKELEN</b>                                     | <b>40</b> |
| <b>INTERNETBRONNEN</b>   | <b>41</b> |
| <br>   |           |
| <b>BIJLAGEN</b>  | <b>43</b> |

## Voorwoord

Vergeleken met Nederland bestaat er in Zweden een unieke mogelijkheid voor ouders die hun kind meertalig willen opvoeden. Dit is de zog. *modersmålsundervisning*<sup>1</sup> (moedertaalonderwijs). Ik geef zelf moedertaalonderwijs Nederlands in de gemeente Kungsbacka, aan negentien leerlingen met leeftijden van zes tot negentien jaar. Op dit moment heb ik alleen leerlingen uit Nederland. Vlaamse leerlingen mogen natuurlijk ook meedoen, maar op dit moment zijn er geen aanmeldingen. Mijn leerlingen zijn mijn uitgangspunt bij het schrijven van de scriptie. Zij vormen mijn motivatie en mijn ervaring.

Behalve leuk is dit werk ook een uitdaging. De groepen zijn weliswaar klein, maar vaak heel gemengd qua leeftijd. Ook de niveaus kunnen erg verschillen doordat de leerlingen heel verschillende achtergronden hebben, van een in Zweden geboren en opgegroeid kind met één Nederlandse ouder die vaak op reis is tot een net uit Nederland geëmigreerd gezin waarvan de kinderen op een Nederlandse school hebben gezeten. Verreweg de meeste van mijn leerlingen hebben één Nederlandse ouder en horen dus thuis minstens twee talen; wel is in sommige gevallen de voertaal voor het hele gezin Nederlands.

Veel ouders, vaak ook de niet-Nederlandse ouders, zijn heel gemotiveerd om wat van het Nederlands te maken. Ze stimuleren hun kinderen en nemen de Nederlandse les serieus. Het is ook zeker niet per definitie zo dat kinderen met één Nederlandse ouder slecht of slechter Nederlands praten dan leeftijdgenootjes met twee Nederlandse ouders. Ik vermoed wel dat er over het algemeen hoge eisen gesteld worden aan de taal van de kinderen. Misschien komt dit doordat men geen inblik heeft in de taalontwikkeling van in Nederland opgroeiende kinderen en men zich niet realiseert dat ook de taal van die kinderen nog lang niet ‘af’ is. Ook bepaalde verschijnselen binnen de taalontwikkeling in het algemeen kunnen voor frustratie zorgen. Ik denk dan b.v. aan het feit dat sterke werkwoorden eerst goed vervoegd kunnen worden, waarna ze een periode zwak (en dus fout) verbogen worden en daarna weer goed. ‘Waarom deze terugval?’ vragen ouders zich af, ‘hij/zij kon het toch al?’.

Omdat het lesgeven en de taalontwikkeling van de leerlingen dus veel vragen oproepen over hoe taalontwikkeling eigenlijk in zijn werk gaat heb ik besloten uit dit onderzoeksgebied een onderwerp voor mijn scriptie te kiezen. Ik hoop hierdoor beter antwoord te kunnen geven op de vragen van ouders en klassenleerkrachten aangaande wat we eigenlijk kunnen verwachten van kinderen in een dergelijke situatie, wat betreft spreken en verstaan van een extra taal zoals het Nederlands, waar de leerlingen behalve binnen het gezin niet veel aan blootstaan. Voor mijzelf als lerares is dit natuurlijk ook heel belangrijke informatie.

---

<sup>1</sup> Voorheen werd de term *hemspråksundervisning* gebruikt, wat vertaald kan worden met ‘thuis taalonderwijs’.

## Hoofdstuk 1: Inleiding

### 1.1 Wat is een moedertaal?

Voor velen is de definitie van een moedertaal: de taal die je ouders met je spreken, die je op school leert en die iedereen om je heen spreekt, op straat, op de televisie, in de winkel en op clubs. Van Dale zegt hierover: de moedertaal is ‘de taal waarin iemand het spreken geleerd heeft, de eigen taal’<sup>2</sup>. Maar door steeds meer mensen wordt niet in al deze situaties dezelfde taal gebruikt. Het is b.v. steeds gebruikelijker dat een kind thuis één taal leert, terwijl om hem/haar heen of op school een andere taal gebruikt wordt. Of misschien worden binnen het gezin al twee of meer talen gesproken, en op school weer een andere.

Er kan sprake zijn van het leren van twee moedertalen tegelijk – maar aan welke eisen moet je voldoen om moedertalig te zijn? Er zijn verschillende soorten definities op te stellen, zoals ‘de taal waarmee iemand zich het meest identificeert’ of ‘de taal die iemand als eerste leert’ of ‘de taal die het beste beheerst wordt’ (zie b.v. Skutnabb-Kangas 1980). Aan alle drie deze definities kan een persoon tegelijk in meerdere of mindere mate voldoen, en bovendien zouden ze voor meerdere talen tegelijk kunnen gelden. Er is dus eigenlijk sprake van een glijdende schaal wat betreft moedertaligheid (zie ook Arnberg 2004).

### 1.2 Wat is moedertaalonderwijs?

In de inleiding van hun boek *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs* (2004) onderscheiden Appel en Vermeer drie verschillende soorten onderwijs in de Nederlandse taal: Nederlands als moedertaal, Nederlands als tweede taal (meestal afgekort tot NT2) en Nederlands als Vreemde Taal (zie ook Lagerholm 2005:109). Met welke van deze drie een bepaalde persoon te maken krijgt, hangt af van de situatie waarin hij/zij Nederlands leert, en van hoeveel Nederlands er om hem/haar heen beschikbaar is. Voor elk van de drie zijn er aparte leermethodes ontwikkeld, dus de indeling van een leerling of student in een van deze drie groepen heeft onmiddellijke gevolgen voor de manier waarop hij/zij Nederlands gaat leren.

Met Nederlands als Vreemde Taal wordt bedoeld het leren van Nederlands in een omgeving waar de leerder niet op natuurlijke wijze aan Nederlands wordt blootgesteld. De Nederlandse lessen zijn het enige contact met de taal. Men zou kunnen verwachten dat dit minder snel resultaat geeft, omdat de leerling minder voorbeelden heeft, de taal minder ‘aan het werk’ ziet en hoort.

Met Nederlands als Tweede Taal wordt bedoeld het onderwijs in het Nederlands voor kinderen op Nederlandstalige scholen met een andere thuistaal. Dit zijn zowel leerlingen die op latere leeftijd naar Nederland zijn gekomen en zo snel mogelijk Nederlands moeten leren om in een gewone klas mee te kunnen draaien (de zogenaamde zij-instromers), als in Nederland geboren leerlingen die thuis een andere taal spreken, en/of een Nederlandse taalachterstand hebben.

Met moedertaalonderwijs wordt in Nederland bedoeld het onderwijs op de gewone scholen in de Nederlandse taal. Deze benaming sluit aan bij de traditionele situatie, waarin in Nederland geboren kinderen overal om zich heen Nederlands horen.

In Nederland wordt dus de term moedertaalonderwijs alleen gebruikt voor het reguliere onderwijs in de Nederlandse taal. De Zweedse term *modersmålsundervisning* kan ook wel gebruikt worden voor het reguliere onderwijs in de Zweedse taal, maar die betekenis lijkt steeds meer op de achtergrond te raken. Wellicht is dit een gevolg van het feit dat er steeds meer leerlingen zijn voor

---

<sup>2</sup> Van Dale Groot Woordenboek der Nederlandse Taal, 12e druk, 1995, blz. 1841

wie het Zweeds helemaal hun moedertaal niet is. Volgens een rapport van *Skolverket*<sup>3</sup> uit 2008 gaat het hier om bijna een vijfde deel van alle leerlingen in het Zweedse basisonderwijs (zie p. 5).

Tegenwoordig betekent *modersmålsundervisning* eigenlijk uitsluitend het onderwijs in alle talen die leerlingen als moedertaal kunnen hebben behalve het Zweeds. Alleen in deze betekenis zal in deze scriptie het woord moedertaalonderwijs gebruikt worden. Bovendien wordt met moedertaalonderwijs steeds alleen het onderwijs in de Nederlandse taal bedoeld, en met de leerlingen die moedertaalonderwijs volgen wordt dus alleen bedoeld leerlingen die Nederlandse les krijgen. Alle andere talen blijven buiten beschouwing.

In Nederland wordt het onderwijs in alle andere moedertalen behalve het Nederlands aangeduid met de term OALT, oftewel Onderwijs Allochtone Levende Talen. Toen dit onderwijs werd ingesteld vonden de Nederlandse politici les in de thuistaal belangrijk omdat het de bedoeling was dat de leerlingen op den duur naar hun land van herkomst (of dat van hun ouders) zouden terugkeren. Toen bleek dat dat in de praktijk niet gebeurde verviel ook de reden om de lessen aan te bieden. Sinds 2004 wordt er geen OALT meer aangeboden. Volgens de website van de Nederlandse Taalunie is de aanleiding hiervoor ‘gebrek aan wetenschappelijke consensus over de positieve effecten’ (T’Sas 2008). In Vlaanderen bestaat soortgelijk onderwijs nog wel. Daar heet het OETC, of Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur (T’Sas 2008).

### **1.3 Zweedse houding ten opzichte van het moedertaalonderwijs**

In Zweden is er op dit moment veel positieve aandacht voor het moedertaalonderwijs. In tegenstelling tot in Nederland ziet men dit onderwijs als een positieve bijdrage aan de Zweedse samenleving. Hier wordt een heel andere motivatie gebruikt dan in Nederland voor het OALT toen dat nog bestond.

Ten eerste is aangetoond dat een beter ontwikkelde moedertaal het makkelijker maakt voor leerlingen om het Zweedse onderwijs te volgen. Dit komt o.a. doordat je nieuwe begrippen makkelijker leert in je moedertaal dan in een andere taal. Voor leerlingen die naar Zweden komen terwijl ze al op school zitten, geldt dat onderwijs in hun moedertaal de eerste tijd de enige manier is om door te gaan met vakinhoudelijke kennis opdoen, terwijl ze parallel daarmee de nieuwe taal proberen te leren (Wieczorek 2009). Bovendien kan een moedertaalleerkracht een leerling begrijpen op een manier die een Zweedse klassenleerkracht niet kan, omdat ze eenzelfde achtergrond delen (Ladberg (2000) in Olsson en Tröhler 2006:11). Uit bovengenoemd rapport van *Skolverket* blijkt dat door het hele land leerlingen die moedertaalonderwijs volgen gemiddeld een hoger eindcijfer halen na 9 jaar onderwijs dan leerlingen met een Zweedse achtergrond.

Ten tweede wordt in Zweden onderkend dat in onze steeds meer geglobaliseerde samenleving een groot aantal inwoners dat meerdere talen spreekt een groot (economisch en cultureel) voordeel is.

Het moedertaalonderwijs is hier dan ook een recht voor ieder kind dat de taal thuis actief gebruikt, en hun ouders hoeven er niet voor te betalen.

### **1.4 Probleemstelling**

Hierboven is in het kort de achtergrond van de scriptie geschetst. In Zweden volgt men met het moedertaalonderwijs een vooruitstrevend beleid, wat een bijzondere mogelijkheid biedt om ouders en leerlingen te stimuleren in hun meertaligheid. Behalve als begeleider van de taalontwikkeling

---

<sup>3</sup> *Skolverket* is de Zweedse overheidsinstantie die zich bezighoudt met het ontwikkelen van het curriculum en het controleren van de kwaliteit van het onderwijs, zowel op de basisschool als de middelbare school en in het volwassenenonderwijs.

van de leerlingen zou de leerkracht ook een steun voor de ouders kunnen zijn door het leerproces inzichtelijk te maken. Daarom zou ik het volgende fenomeen willen bestuderen in mijn scriptie:

Sommige kinderen, maar opmerkelijk genoeg niet alle, die een tweede taal leren, willen of kunnen eerst een langere tijd niets zeggen in één van de talen waarmee ze geconfronteerd worden. Dit blijkt ook te kunnen gelden voor kinderen die vanaf hun geboorte meertalig opgroeien. Zo'n periode wordt een 'stille periode' genoemd (zie o.a. Appel en Vermeer 1996:25). Omdat taal en identiteit nauw met elkaar verbonden zijn, kan de ouder die deze taal spreekt en graag met het kind wil spreken zich daardoor bijvoorbeeld afgewezen voelen. Voor een leerkracht is het lastig om een kind in de les te hebben dat niks wil zeggen. Na verloop van tijd kan de leerkracht ook het gevoel krijgen gefaald te hebben, of gaan twijfelen aan het nut van de lessen.

Mijn hypothese is dat verschillende kinderen het aanleren van meerdere talen tegelijk of vlak na elkaar verschillend aanpakken juist omdat het verschillende kinderen zijn. Een stille periode is hier één verschijningsvorm van. Behalve taalkundige factoren spelen waarschijnlijk ook individuele psychische factoren mee.

De volgende onderzoeksvragen zullen behandeld worden:

Wat is precies een stille periode? Hoe uit de stille periode zich? Is er verschil bij verschillende leeftijden?

Welke factoren hebben invloed op het voorkomen van de stille periode?

Welke factoren kunnen ertoe bijdragen dat de stille periode wordt afgesloten?

Op de eerste twee vragen zal ik ingaan in hoofdstuk 2, waarin literatuur over dit onderwerp onderzocht zal worden. Dit zal uitmonden in een definitie van de stille periode en meer gespecificeerde onderzoeksvragen die in paragraaf 2.5 uitvoerig worden besproken. Hierbij zal blijken dat de onderzoeksvragen in twee groepen uiteen vallen. In hoofdstuk 3 wordt de methode besproken waarmee geprobeerd zal worden een antwoord te vinden op de onderzoeksvragen. Hoofdstuk 4 gaat in op de resultaten en conclusies wat betreft de eerste groep onderzoeksvragen. Hoofdstuk 5 behandelt de tweede groep onderzoeksvragen en de conclusies die hieraan verbonden kunnen worden. In hoofdstuk 6 volgt ten slotte de discussie en suggesties voor verder onderzoek.

## Hoofdstuk 2: Theorie

### 2.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk werden de termen moedertaal en tweede taal gebruikt. Maar spreken kinderen die in Zweden wonen nu eigenlijk hun moedertaal als ze Nederlands spreken, of is het een tweede of zelfs een vreemde taal? En is het eigenlijk nodig om een verschil te maken? Verschilt tweede-taalverwerving wezenlijk van eerste-taalverwerving?

Hieronder volgt een korte beschrijving van eerste-taalverwerving, en daarna worden een paar theorieën over tweede-taalverwerving bekeken, alvorens de literatuur over de stille periode wordt besproken.

### 2.2 Eerste-taalverwerving

Ieder kind begint zijn/haar leven met een periode zonder praten. Deze periode duurt van de geboorte tot de eerste woordjes, meestal rond de eerste verjaardag, en wordt de ‘pre-linguale fase’ (*pre-production stage*) genoemd. Ieder kind beleeft deze fase, en alhoewel het kind tijdens deze periode niet terug kan praten wordt het toch als belangrijk gezien om zo vroeg mogelijk te beginnen met kinderen te betrekken bij een dialoog. Dit is belangrijk om verschillende processen in de hersenen op gang te brengen en te stimuleren, die noodzakelijk zijn voor het leren praten (zie o.a. Fredriksson et.al. 2003; Liberg 2003:80; Strömquist 2003).

Tijdens deze eerste fase leert het kind de klanken herkennen die voorkomen in de talen die het hoort. Al op de leeftijd van zes maanden blijken kinderen het vermogen te verliezen om klanken te onderscheiden die ze niet regelmatig horen, terwijl ze de klanken die ze wel veel horen steeds beter leren onderscheiden (Strömquist 2003:59-60). Ook leren ze hoe ze hun tong, stembanden, lippen moeten gebruiken om klanken en later woorden te vormen<sup>4</sup>. Volgens Lust (2006:148) is de belangrijkste ontwikkeling die een kind tijdens het eerste jaar doormaakt echter niet het oefenen van het gehoor en het spraakorgaan<sup>5</sup> op zich, maar het samen koppelen van die twee processen aan elkaar, en aan de klanken die het kind om zich heen hoort.

Daarnaast leert het kind volgens Tomasello (2003) tijdens het eerste levensjaar aandacht te richten op dingen en gebeurtenissen die de volwassenen in de omgeving aanwijzen, en ook de aandacht van volwassenen te richten op dingen en gebeurtenissen die het kind onder de aandacht wil brengen. Dit zijn de eerste oefeningen in communicatie tussen ouder en kind. Als het kind begrepen heeft dat met taal de omgeving beïnvloed kan worden, gaat het aan de slag met woorden combineren en uitvinden wat er allemaal kan en niet kan in de taal of talen die het om zich heen hoort. Over hoe dit in zijn werk gaat, bestaan verschillende theorieën waarop hieronder in paragraaf 2.3 dieper zal worden ingegaan.

Het vermogen om een eerste taal te leren neemt na verloop van tijd sterk af of verdwijnt zelfs helemaal (Lust 2006:94-96). Abrahamsson et al. (2003) vermoeden dat er een grens loopt bij het begin van de puberteit. Dat wil zeggen dat iemand die niet voor het begin van de puberteit met een eerste taal in aanraking komt, een steeds kleinere kans heeft om zich redelijk uit te leren drukken naargelang er meer jaren overheen gaan voor met leren begonnen wordt. Wie pas als volwassene voor het eerst met taal in aanraking komt, maakt geen kans meer om echt te leren praten. Uit de

---

<sup>4</sup> voor dove kinderen werkt het in principe hetzelfde, alleen gebruiken ze andere lichaamsdelen om mee te praten.

<sup>5</sup> d.w.z. elk van de organen (ademhalings-, stem- of articulatieorganen) die bij het spreken functioneren. Van Dale Groot Woordenboek der Nederlandse Taal, 12e druk, 1995 p. 2847



gevallen die bekend zijn, blijkt dat woordenschat nog wel op te bouwen is, maar dat het doorgronden van de grammaticaregels grotendeels niet meer lukt (Abrahamsson et.al. 2003:34-41).

In principe bestaat het aanleren van een taal uit het leren van woorden bij allerlei zaken, bewegingen en abstracties, en aanwijzingen om die woorden te gebruiken. Tijdens het leren van een taal zijn de hersenen constant bezig met het vormen van hypothesen over details van het gebruik van de taal en met het testen van deze hypothesen. Zolang het kind geen input krijgt waaruit blijkt dat de huidige hypothese niet opgaat, blijft deze bestaan. Om het leren gemakkelijker te maken, en sneller op gang te komen met praten, worden in eerste instantie hele brokstukken van de taal onthouden zonder de structuur te analyseren, of worden regels vaker toegepast dan de bedoeling is – de leerder gebruikt b.v. maar één soort meervoudsvorm (*tafels* en *stoels* in plaats van *stoelen*). Na verloop van tijd kunnen deze details opnieuw geanalyseerd worden.

Ter verduidelijking volgt hier een voorbeeld:

Een kind zegt een tijd lang: ‘ik liep naar huis’ met de goede vervoeging van het werkwoord.

Ineens zegt het kind: ‘ik loopte naar huis’, en blijft bij deze vorm, hoe vaak anderen die ook proberen te verbeteren. Na een poosje zegt het kind ineens weer: ‘ik liep naar huis’.

In eerste instantie kopieerde het kind iets dat het hoorde van anderen. Daarna begreep het ineens dat er een regel is voor het maken van verleden tijden, en paste de regel ook op ‘lopen’ toe. Weer later bleek uit de input van de omgeving dat ‘loopte’ niet voorkomt, en dus vervangen moest worden door ‘liep’, wat wellicht weer leidde tot een nieuwe regel aangaande de vervoeging van onregelmatige werkwoorden.

Op deze manier verloopt het proces van het leren van alle aspecten van een taal. Dit is natuurlijk een onbewust proces bij kinderen die een taal leren die in hun omgeving wordt gesproken. Daarom is het ook van cruciaal belang om veel, heel veel taal om je heen te hebben, er in ondergedompeld te worden.

## 2.3 Tweede-taalverwerving

Over hoe het leren van een (tweede) taal in zijn werk gaat, bestaan verschillende soorten hypothesen. Hieronder volgt een korte samenvatting, grotendeels gebaseerd op het overzicht dat Appel en Vermeer geven in hoofdstuk 4 van *Tweede-taalverwerving en Tweede-taalonderwijs* (2004) en Kips’ doctoraalscriptie *Theorie in de praktijk van het NT2-onderwijs* (2006). De volgende afkortingen zullen worden gebruikt: T1 staat voor eerste taal, de taal die een leerder al kent, de moedertaal of brontaal. T2 staat voor de te leren taal, de doeltaal of tweede taal. Het is in de literatuur gebruikelijk om elke nieuw te leren taal aan te duiden als tweede taal, ook in die gevallen waar de leerder ervan al twee of meer talen beheerst en er dus eigenlijk een derde of vierde taal geleerd wordt.

### 2.3.1 Transferhypothese

Een vroege theorie over hoe een taal wordt geleerd is de transferhypothese. De transferhypothese is gebaseerd op een cognitief behaviouristische leertheorie die ontstond in de jaren dertig en tot eind jaren vijftig algemeen onderschreven werd (Kips 2006:12). Binnen deze theorie neemt men aan dat leren een kwestie is van gewoontes aanleren. Alle kenmerken van een taalsysteem moeten als gewoontes gezien worden die aangeleerd kunnen worden door middel van imitatie en bekrachtiging (*reinforcement*). Voor tweede-taalverwerving (en alle andere nieuwe gewoontes) geldt dat oude gewoontes in de weg kunnen zitten. Volgens deze hypothese is de reden dat mensen

fouten maken bij het aanleren van een nieuwe taal dus dat de T1 meespeelt bij het beslissen van hoe ze iets gaan zeggen in de T2. Dit wordt aangeduid als transfer van T1-gewoontes naar T2-gewoontes. Transfer kan voorkomen bij alle aspecten van een taal: uitspraak, woordvorming, woordenschat, zinsbouw etc. Er is dus volgens deze hypothese een wezenlijk verschil tussen eerste- en tweede-taalverwerving, omdat bij het leren van een eerste taal geen transfer voorkomt.

De transferhypothese raakte in de jaren 70 achterhaald, toen men tweede-taalverwerving op een nieuwe manier ging bestuderen. Eén van de redenen dat de transferhypothese niet langer voldeed was de ontdekking dat transferfouten vooral voorkomen bij oudere leerders, die een T2 leren die dichtbij de T1 ligt (in elk geval wat betreft het aspect waar de transfer optreedt). Jongeren en kinderen blijken haast geen transferfouten te maken. Dit heeft wellicht te maken met het bovengenoemde feit dat het na de puberteit steeds moeilijker wordt om nieuwe talen te leren. Dit geldt in extreme mate voor een eerste taal, maar ook voor alle volgende (zie ook Abrahamsson et al. 2003). Verder is gebleken dat transferfouten vooral voorkomen wanneer een leerder gedwongen wordt taalgebruik te produceren waar hij/zij niet aan toe is.

### 2.3.2 Creatieve Constructiehypothese

In dit nieuwe licht veranderde het onderzoek naar tweede-taalverwerving van richting. In plaats van de contrasten tussen de T1 en T2 te bekijken (contrastieve analyse) richtte men zich op het taalgebruik van een tweede-taalverwerver die onderweg is de T2 te leren. Dit taalsysteem ‘onder constructie’ wordt een tussentaal genoemd. Uit onderzoek naar tussentaal van o.a. Heidi Dulay en Marina Burt (1974, in Kips 2006) bleek dat tweede-taalverwervers vooral twee soorten fouten maken:

- fouten die gelijk zijn aan de fouten die T1-leerders van dezelfde taal maken, zogenaamde ontwikkelingsfouten of intralinguale fouten. Deze bestaan vooral uit overgeneralisatie en simplificatie
- fouten die alle T2-leerders van de taal maken, ongeacht moedertaal, z.g. T2-ontwikkelingsfouten

Dulay en Burt hebben onderzoek gedaan naar tweede-taalverwerving bij kinderen, terwijl gelijksoortig onderzoek met volwassen testpersonen is uitgevoerd door o.a. Stephen Krashen (in 1974, zie Kips 2006) met hetzelfde resultaat.

Van de genoemde twee soorten fouten komen intralinguale fouten het meest voor. De kern van de Creatieve Constructiehypothese is dus dat tweede-taalverwerving in principe gelijk is aan eerste-taalverwerving. Op weg naar een volledig gerealiseerde T2 verwerkelt twee-taalverwervers een reeks overgangsstructuren die vaste patronen doorlopen. Die patronen zijn in veel gevallen gelijk aan de patronen die eerste-taalverwervers van dezelfde taal doorlopen. Het bedenken van regels over de doeltaal en het uitproberen en bijstellen ervan is een creatief proces, vandaar de naam van deze hypothese.

In het verlengde van Dulay en Burt heeft Krashen een eigen theorie ontwikkeld, de input-theorie, die uit vijf hypothesen bestaat. Interessant voor deze scriptie is de kern van de input-theorie, omdat die mogelijk iets kan zeggen over welke omstandigheden bevorderlijk zijn voor het leren van een T2 met een beperkte input: een taal wordt geleerd door input te begrijpen die eigenlijk net iets te moeilijk is voor de leerder. Het is dan ook belangrijk dat de input goed is afgestemd op het niveau van de leerder: iets boven het huidige niveau, maar niet onbegrijpelijk moeilijk. Het gebruiken van gebaren, concentreren op het hier en nu en herhaling zijn belangrijke hulpmiddelen bij het leren van een taal. Het gaat er vooral om, om goed te leren verstaan en begrijpen, spreken komt dan later vanzelf (Kips 2006:49-50).

In feite komt deze manier van een T2 leren overeen met wat ouders spontaan doen als ze hun kinderen leren praten.

Zowel Dulay en Burt als Krashen noemen de invloed van de houding van de tweede-taalleerder ten opzichte van de T2 op het leren van die taal. Dit wordt de ‘affectieve filter’ (*affective filter*) genoemd. Wanneer een leerder positieve gevoelens heeft voor de doeltaal, staat hij/zij meer open voor input dan wanneer hij/zij negatieve gevoelens koestert.

### 2.3.3 Universele-grammaticahypothese<sup>6</sup> (of nativisme)

Aan het eind van de jaren 50 postuleerde Noam Chomsky een heel nieuwe taaltheorie die veel invloed zou hebben op het denken over taal. Het belangrijkste punt van deze theorie is dat alle talen op de wereld een gemeenschappelijke kern hebben die bestaat uit een grammaticaal systeem dat op zichzelf staat, los van de betekenissen die met specifieke woorden uitgedrukt kunnen worden. Hiervoor wordt de term *autonomy of syntax* (autonome syntaxis) gebruikt. Bovendien is volgens Chomsky deze syntaxis aangeboren en gelijk voor ieder mens. Het hele systeem wordt de Universele Grammatica (UG) genoemd. Doordat de UG eigen regels heeft die het aantal denkbare hypothesen over een taal beperken, is het mogelijk een taal te leren met een corrupte input. De aangeboren principes en regels van de UG worden gezien als veel belangrijker bij het leren van een taal dan de interactie van de leerder met de omgeving, omdat de input van de omgeving te fragmentarisch is om de rijkdom aan uitdrukkingen te kunnen verklaren die het kind op den duur leert gebruiken. Het idee dat een taal geleerd kan worden ondanks een gebrekkige input wordt *poverty of stimulus* genoemd. Toch is het ook in Chomsky’s visie nodig dat een kind anderen om zich heen hoort spreken om een taal te kunnen leren (Kips 2006:32).

Een belangrijke voorstander van deze hypothese is Steven Pinker, die Chomsky’s theorieën ook toegankelijker heeft gemaakt voor een groter publiek, met het boek *The Language Instinct* (1994).

Over de vraag of de Universele Grammatica ook betrokken is bij tweede-taalverwerving zijn de meningen erg verdeeld. Er zijn hypothesen dat de T2-leerder nog volle toegang heeft tot de UG maar ook hypothesen dat de UG na een bepaalde leeftijd afbrokkelt en daarna niet meer aangesproken kan worden (Kips 2006:33-34).

### 2.3.4 Cognitieve linguïstiek (of functionele benadering van de linguïstiek)

Volgens de cognitieve linguïstiek verschilt het leren van een taal niet van het aanleren van andere ingewikkelde cognitieve vaardigheden. Volgens Michael Tomasello (1998) is taal gebaseerd op het feit dat de mens symbolen kan creëren en leren. Taal heeft een tweeledig doel: taal symboliseert betekenis en is een gereedschap voor communicatie. De cognitieve linguïstiek wijst de Chomskyaanse *autonomy of syntax* resoluut af en stelt in plaats daarvan dat kinderen alle aspecten van een taal leren door generalisaties die ze kunnen maken met behulp van hun vermogen om te categoriseren (Tomasello 1998: xix). Het is niet de taal die de perceptie stuurt (zoals Whorf stelde in 1956, zie Tomasello 2003 en Granger 2004), maar taal is één van de vormen die perceptie kan aannemen<sup>7</sup> en wel een vorm die uniek is voor de mens.

Bij allerlei soorten informatieverwerking vinden twee processen plaats die ook een belangrijke rol spelen bij tweede-taalverwerving: herstructurering en automatisering.

Herstructurering betekent het steeds vergelijken van de (b.v. grammaticale) regels die gebruikt worden, met de informatie die van buitenaf komt. Als die niet overeenkomen moet de foutieve

---

<sup>6</sup> In het Engels: *Transformational Grammar* of *Generative Grammar*

<sup>7</sup> ‘Language does not affect cognition; it is one of the forms cognition can take.’ Tomasello (2003:56)

regel hergestructureerd worden zodat hij beter klopt. Net als bij de Creatieve Constructiehypothese ligt dus ook hier de nadruk op het vormen en toetsen van hypothesen over de taal zelf, maar bovendien ook op de communicatieve mogelijkheden (Strömqvist 2003:59).

Automatisering houdt in dat de tweede-taalverwerver een nieuwe structuur eerst maar met moeite kan gebruiken, maar naarmate hij/zij er meer mee oefent, wordt het steeds gemakkelijker en uiteindelijk is het gebruik automatisch geworden. Dit principe gaat dus vooral over taalproductie en niet zo zeer over taalbegrip.

## 2.4 De stille periode

### 2.4.1 Definities van de stille periode in de literatuur

In het eerste hoofdstuk van haar inspirerende boek *Silence in Second Language Learning, a psychoanalytic reading* geeft Colette Granger (2004:14 – 33) een overzicht van wat er over de stille periode is geschreven in het onderzoek naar tweede-taalverwerving. Ze stelt daar dat er binnen dit onderzoek ruwweg drie definities zijn van de stille periode:

- een stille periode is een periode waarin een leerling helemaal geen uitspraken doet in de te leren taal omdat die taal nog niet voldoende begrepen wordt om zich in te kunnen uitdrukken (Gibbons 1985, in Granger 2004). Hierbij wordt de suggestie gewekt dat de leerling zal beginnen zich te uiten zo gauw zijn/haar passieve kennis van de taal genoeg is toegenomen.
- een stille periode is een periode van een aantal maanden waarin de leerling zich concentreert op het begrijpen van de taal, misschien wel standaardfrases uit, maar geen eigen zinnen creëert (Krashen 1985, Dulay 1982, beiden in Granger 2004). Ook hierbij gaat men ervan uit dat de leerling na verloop van tijd ‘vanzelf’ zal gaan praten.
- er ontstaat een stilte wanneer een leerling ervoor kiest om niet te communiceren omdat hij/zij zich te onzeker voelt over hoe je iets moet uitdrukken in de tweede taal (dus onafhankelijk van eventuele goede passieve kennis van de taal), (Harder 1980, in Granger 2004). Harder suggereert dat deze weerstand tegen spreken opgeheven kan worden door de leerlingen te vertellen dat iedereen het zo voelt. Onderzocht zou kunnen worden of dit meer meeweegt bij oudere leerlingen, die zelfbewuster leren en een meer ontwikkelde persoonlijkheid hebben.

Met de stille periode wordt specifiek bedoeld een periode tijdens het leren van een T2 waarin de leerder niet spreekt. Er zijn een paar fundamentele verschillen met de pre-linguale fase die alle baby's doorlopen en die besproken werd in 2.2:

- elk kind heeft een pre-linguale fase, maar lang niet iedereen die een tweede taal leert heeft een stille periode. Bovendien is de pre-linguale fase goed gedefinieerd, terwijl er geen consensus is over wat de stille periode precies is.
- tijdens de pre-linguale fase moeten de spraakorganen nog groeien, en de hersenen nog rijpen voordat met praten kan worden begonnen. Bij het leren van een tweede taal is dit al gebeurd, de leerling hoeft ‘alleen nog’ de nieuwe taal te leren.
- een jong kind leert tegelijk over de wereld en over de wereld vertellen. B.v. als je leert klokkijken, leer je tegelijk het principe van het klokkijken en de woorden die je nodig hebt om te kunnen zeggen hoe laat het is. Zo gauw je het principe begrijpt, heb je de woorden om er over te praten. Een ouder kind dat een nieuwe taal leert, kan al klokkijken, maar kan het alleen niet zeggen in de nieuwe taal. Dit betekent dat een oudere leerling zich over het

algemeen meer bewust is van wat hij/zij nog niet kan dan de peuter die voor de eerste keer leert praten (Appel en Vermeer 2004:166).

#### **2.4.2 Definitie van de stille periode in deze scriptie**

Het is mogelijk om vanaf de geboorte twee talen parallel te leren, en dus twee moedertalen te verwerven. Volgens Lust (2007:269) is het mogelijk om dit te doen in dezelfde tijd als een eentalig kind één taal leert. Met dit in gedachte wordt hier de volgende basisdefinitie van de stille periode gehanteerd:

een stille periode is een periode waarin het kind een bepaalde taal wel begrijpt maar niet spreekt, terwijl het wel oud genoeg is om te kunnen spreken, en dat in een andere taal ook doet.

Ik sluit me aan bij Krashen en Dulays definitie (tweede definitie hierboven) en stel dat het uiten van standaardfrases de stille periode niet verbreekt.

Uitgaande van bovenstaande definitie zijn de volgende verschijningsvormen van een stille periode denkbaar:

- een kind leert vanaf de geboorte twee talen, begint in de ene taal te spreken maar in de ander niet. Vanaf het moment dat het kind één taal spreekt, ook al zijn het maar losse woorden, begint in de andere taal de stille periode.
- een kind heeft een taal gesproken maar stopt hier op een bepaald moment mee, terwijl het nog wel een andere taal spreekt. Na verloop van tijd kan het kind ook deze taal weer beginnen te spreken.
- een kind heeft al een moedertaal verworven en komt daarna in contact met een taal die het eerder niet heeft meegemaakt en leert deze taal wel passief, maar spreekt (in elk geval de eerste tijd) niet.

In paragraaf 2.5.1 zal verder besproken worden welke verschijningsvormen in deze scriptie onderzocht zullen worden. De te onderzoeken vormen zullen voor de duidelijkheid elk een eigen naam krijgen. Hierdoor zal de term ‘stille periode’ vanaf hoofdstuk 3 een beperktere inhoud krijgen dan de in dit hoofdstuk gehanteerde.

#### **2.4.3 Verklaringen voor het bestaan van de stille periode**

Zoals beschreven in 2.3 is de verklaring voor het bestaan van de stille periode binnen het onderzoek naar tweede-taalverwerving hoofdzakelijk taalkundig: Gibbons, Dulay, Krashen stellen dat het kind vanzelf zal gaan praten wanneer het de taal goed genoeg beheerst (zie 2.4.1). Harder meent dat het kind een bewuste keuze maakt om niet te spreken vanwege onzekerheid over hoe men zich moet uitdrukken in de nieuwe taal (zie 2.4.1).

Volgens Granger (2004:31) wordt er weinig onderzoek gedaan naar processen in de leerder zelf, alhoewel er soms gealludeerd wordt op individuele psychische factoren. Ook Appel en Vermeer wijden slechts een korte paragraaf aan de invloed van persoonlijkheid op het leren van een nieuwe taal. Ze gaan daar hoofdzakelijk in op het aanpassen van het lesmateriaal aan introverte of extroverte leerlingen (Appel en Vermeer 2004:68-69). Kips geeft in haar hoofdstuk ‘Persoonlijkheidsfactoren die een rol spelen bij tweede-taalverwerving’ (2006:72-75) een overzicht van onderzoeken die gedaan zijn naar de invloed van introversie/extraversie, empathie en gevoeligheid voor afwijzing (te weten vanwege het gebrekkig spreken van de taal). In geen van

deze gevallen heeft men een verband kunnen vaststellen tussen deze persoonlijke eigenschappen en het leren van een nieuwe taal.

Grangers stelling is dat de stille periode verklaard kan worden vanuit een psychoanalytisch perspectief. Ze stelt twee mogelijke verklaringen voor, die ze uitwerkt aan de hand van een aantal gepubliceerde boeken geschreven door meertalige schrijvers. Het gaat hier wel over talen die door de schrijvers als kind zijn geleerd, maar de boeken zijn door volwassenen geschreven. Haar uitwerkingen staan dus tamelijk ver van de praktijk af waar deze scriptie zich op richt, maar haar voorgestelde verklaringen zijn zeker de moeite van het in overweging nemen waard:

- Taal en persoonlijkheid zijn nauw met elkaar verbonden. Het ineens moeten leren van een nieuwe taal kan identiteitsvragen oproepen. Tijdelijk is het niet mogelijk voor het individu dat zich ‘tussen twee talen in’ bevindt om zich uit te drukken, omdat het onderweg is van één talige persoonlijkheid naar een andere en niet weet waar hij/zij zich bevindt. Het zwijgen zou hier dan een symptoom van zijn.
- Volgens de psychoanalyse is taal een functie van het ego, d.w.z. een deel van de psyche dat bemiddelt tussen de buitenwereld en het onderbewuste. Een andere taak van het ego is om gevaar van binnenuit of van buitenaf tegen te houden (Granger 2004:41-43). Als het onderbewuste zich bedreigd voelt, wordt de verbinding met de wereld verbroken. In dit geval is de stilte een poging van een kind om zichzelf te beschermen in een situatie die het als bedreigend beleeft, dus een afweer- of beschermingsmechanisme<sup>8</sup>.

Aansluitend hierop kan worden opgemerkt dat ook eentalige kinderen onder bepaalde omstandigheden kunnen ophouden met spreken, hoewel ze de taal wel goed genoeg beheersen, en ze in andere situaties wel spreken. Deze stoornis wordt *selectief mutisme* genoemd (zie Bergström 2008). Er is nog erg weinig onderzoek gedaan naar de achtergronden, maar er wordt van uit gegaan dat het gaat om een blokkade en geen vrijwillige keuze van het kind (Bergström 2008:8). Ook noemt Bergström ‘erfelijkheid van gedrag’ (dat wil zeggen dat kinderen het gedrag van hun ouders kopiëren) als een mogelijke oorzaak.

Selectief mutisme treedt vaak voor het eerst op bij intrede in een grotere *social arena* zoals een crèche, peuterspeelzaal, school, en komt vaker voor bij immigrantenkinderen dan bij de bevolking als geheel (Bergström 2008:7).

Selectief mutisme is geclassificeerd als een ontwikkelingsstoornis<sup>9</sup> en daarmee een heel ander soort verschijnsel dan de stille periode. Desalniettemin kunnen de situaties waarin selectief mutisme naar voren treedt een indicatie geven van het soort situaties waarvan mogelijk verwacht kan worden dat ze invloed hebben op de stille periode.

## 2.5 Samenvatting en relevantie voor de scriptie

De te beantwoorden onderzoeksvragen vallen in twee groepen uiteen. De eerste groep bestaat uit twee vragen: komen de verschillende verschijningsvormen van de stille periode voor, en als ze voorkomen, wanneer. Geprobeerd zal worden om een tijdslijn op te stellen over wanneer de stille periode wel of niet optreedt. De tweede groep vragen geldt de factoren die van invloed kunnen zijn op het wel of niet optreden van een stille periode. Deze twee groepen vragen worden in onderstaande paragrafen in verband gebracht met de gelezen literatuur en verder uitgewerkt.

---

<sup>8</sup> Nederlandse psychoanalytische termen zijn gevonden m.b.v. de website van het Nederlands Psychoanalytisch Instituut, zie literatuurlijst voor webadres.

<sup>9</sup> In DSM-IV, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*, uitgegeven door de *American Psychiatric Association*, Washington D.C. 1994 (4e druk). Dit handboek wordt in grote delen van de wereld als norm gebruikt.

### 2.5.1 De tijdslijn

In 2.4.2 is de volgende definitie opgesteld van de stille periode:

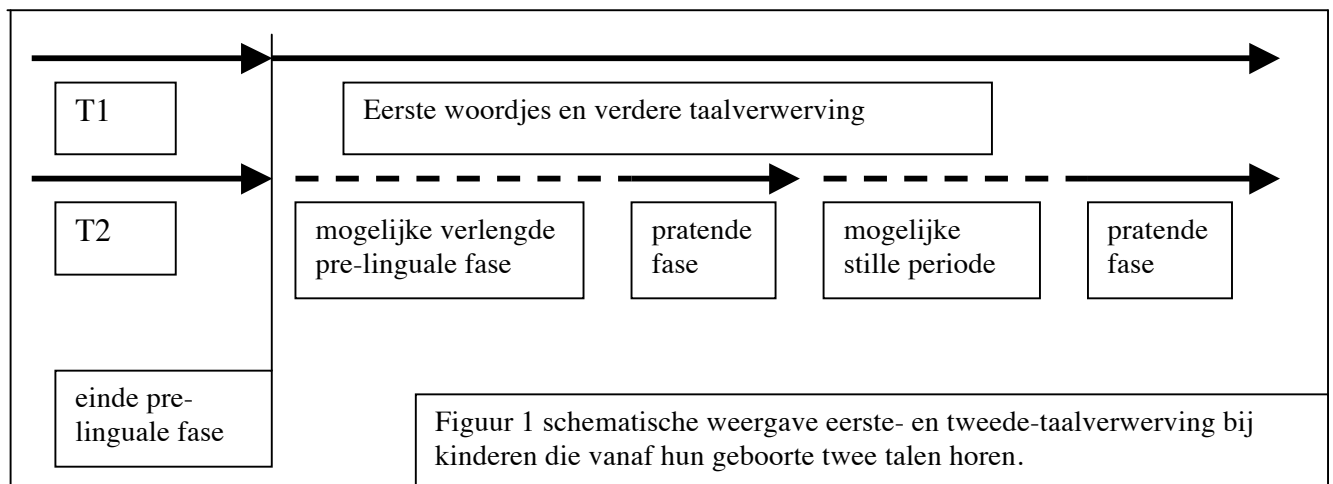
een stille periode is een periode waarin het kind een bepaalde taal wel begrijpt maar niet spreekt, terwijl het wel oud genoeg is om te kunnen spreken, en dat in een andere taal ook doet.

Er zijn tevens drie mogelijke verschijningsvormen geïdentificeerd. Van deze drie kunnen er twee binnen een Zweedse context onderzocht worden, namelijk of er kinderen zijn die voor ze hun eerste Nederlandse woordjes zeggen langer stil zijn dan gebruikelijk, en of er kinderen zijn die eerst Nederlands gesproken hebben en daarna stil worden (en eventueel daarna weer beginnen met praten). Niet onderzocht kan worden of kinderen die op latere leeftijd voor het eerst Nederlands gaan leren een stille periode meemaken voor ze beginnen met praten. Omdat het onderzoek in Zweden wordt uitgevoerd komt deze situatie niet voor bij de informanten en deze zal dan ook verder buiten beschouwing gelaten worden.

Voor de duidelijkheid zullen hieronder voor de twee onderzochte varianten van de stille periode verschillende termen gebruikt worden:

- de verlengde periode vóór een kind begint met zijn/haar eerste Nederlandse woordjes zal worden aangeduid met verlengde pre-linguale fase
- aan een periode waarin het kind geen Nederlands wil praten, terwijl het dat eerder wel deed wordt gerefereerd als een stille periode. Hiermee wordt binnen dit onderzoek dus een beperktere inhoud gegeven aan de term stille periode dan binnen de literatuur over dit onderwerp zoals hierboven beschreven.

Schematisch weergegeven ziet de voorgestelde tijdslijn voor parallele verwerving van twee talen er als volgt uit:



De bijbehorende onderzoeksvragen luiden: Komt de verlengde pre-linguale fase voor? Tot welke leeftijd? Hoe lang duurt de stille periode? Is dit voor iedereen ongeveer gelijk? Op welke leeftijd begint die (en houdt die weer op)? Is het mogelijk een terugkerend patroon te ontwaren? Op deze vragen zijn in het literatuuronderzoek geen antwoorden gevonden.

### 2.5.2 Bijdragende factoren

De tweede groep onderzoeksvragen geldt de factoren die van invloed kunnen zijn op het wel of niet optreden van een verlengde pre-linguale fase of stille periode. Deze vallen uiteen in drie

gebieden: persoonlijkheidsfactoren, invloeden van buitenaf (bijvoorbeeld een verhuizing naar het buitenland of met school beginnen) en taalkundige factoren (bijvoorbeeld de hoeveelheid en de kwaliteit van de input).

### **2.5.2.1 Persoonlijkheidsfactoren**

Uit het literatuuronderzoek komen geen directe verbanden tussen persoonlijkheidsfactoren en taalverwerving naar voren. Toch zijn er wel elementen te vinden in de besproken theorieën die verband houden met houding, karakter en talenten van het individu. Deze zullen hieronder kort besproken worden.

Zowel Dulay en Burt als Krashen noemen de houding van de leerder ten opzichte van de T2 als een invloed op het leren van een taal. De houding van de ouders ten opzichte van de Nederlandse taal zal een deel uitmaken van het onderzoek, met de redenatie dat de houding van de ouders tegenover het Nederlands een belangrijke invloed kan zijn voor hoe het kind over deze taal denkt.

Het creatieve element van het aanleren van een nieuwe taal, zoals opgenomen in de Creatieve Constructiehypothese, zou een deel van een verklaring kunnen zijn van individuele verschillen – mensen hebben tenslotte creatieve talenten op verschillende vlakken. Wellicht kan aan de hand van de kwaliteit van de eerste woordjes een indicatie verkregen worden van de manier waarop het kind taal leert, en in het verlengde daarvan een uitspraak gedaan worden over het talent voor taal van het kind.

De cognitieve linguïstiek stelt dat het leren van een taal gelijk is aan het leren van andere ingewikkelde cognitieve vaardigheden. Deze stroming zegt als enige van de hier onderzochte theorieën iets over de drijfveer voor het leren van taal – namelijk de behoefte aan communicatie. Dit is voor het huidige onderzoek een zeer interessant uitgangspunt.

### **2.5.2.2 Invloeden van buitenaf**

Eén van Grangers stellingen is dat ophouden met spreken een vorm van bescherming kan zijn tegen een als bedreigend ervaren omgeving. Zij geeft als voorbeeld een verhuizing naar het buitenland. De confrontatie met een nieuwe taal en omgeving kunnen zeker ook vragen oproepen over identiteit.

Uit de bespreking van *selectief mutisme* komt naar voren dat ook het intreden in een grotere sociale omgeving op zich (zoals bijvoorbeeld voor het eerst naar school gaan) als bedreigend ervaren kan worden. Het kind zou stil kunnen worden als protest tegen een situatie waar het niet zelf voor gekozen heeft.

Invloeden van buitenaf zijn moeilijk te isoleren, vanwege de consequenties die ze meebrengen. Een verhuizing naar het buitenland en het daar op school beginnen, hebben als gevolg dat het kind te maken krijgt met meerdere uitdagingen tegelijk: het aanpassen aan een nieuwe sociale situatie, het uitzoeken wat deze verandering betekent voor de eigen identiteit, en het feit dat deze twee veranderingen in de praktijk voor de aan het onderzoek deelnemende kinderen ook een verminderde Nederlandse input betekenen.

### **2.5.2.3 Taalkundige factoren**

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat er heel verschillend gedacht wordt over het belang van de hoeveelheid en kwaliteit van de input, waarbij sommige hypothesen duidelijk meer kunnen bijdragen aan dit onderzoek dan anderen.



De Universele Grammaticahypothese, die zich voornamelijk richt op de structuur van taal, het taalsysteem beschrijft als autonoom en weinig belang hecht aan de input, kan niet verklaren waarom sommige kinderen wel en andere niet een taal beginnen te spreken terwijl ze zich in een soortgelijke situatie bevinden. Bovendien zit er in de praktijk een duidelijke ondergrens aan hoe weinig input er nodig is om een taal zo goed te leren dat die ook gesproken wordt, ook al is bij mijn weten niet onderzocht waar die grens ligt.

Ook de behavioristische kijk op taalverwerving kan geen verklaring bieden voor het feit dat kinderen verschillend reageren. Volgens deze theorie is het leren van een taal niets anders dan het leren van nieuwe gewoontes. Er wordt niet ingegaan op individuele verschillen, terwijl die voor deze scriptie juist interessant zijn.

De Creatieve Constructiehypothese stelt dat het leren van een eerste en tweede taal in principe gelijk is, en bovendien dat het hier om een creatief proces gaat waarbij voldoende input van groot belang is. De factor 'hoeveelheid input' kan onderzocht worden en zal deel uitmaken van het uit te voeren onderzoek. Hieronder afgebeeld (op de volgende pagina) is een voorgestelde schaal van hoeveelheid input. Onderzocht zal worden of kinderen met een stille periode op een bepaalde plaats op de schaal terechtkomen.

**weinig**

het kind is buiten Nederland of België geboren en woonachtig en spreekt in principe alleen Nederlands tijdens de les en thuis (bijna) niet (een dergelijk kind krijgt dus eerder les in Nederlands als Vreemde taal dan moedertaalonderwijs)

het kind is buiten Nederland of België geboren en woonachtig, één ouder spreekt af en toe Nederlands met het kind, maar meestal een andere taal, de ouders spreken onderling (Nederlands en) een andere taal. Het kind gaat naar Nederlandse les

het kind is buiten Nederland of België geboren en woonachtig, één ouder spreekt altijd Nederlands met het kind, de ouders spreken onderling (Nederlands en) een andere taal

het kind is buiten Nederland of België geboren en woonachtig, één ouder spreekt altijd Nederlands met het kind, de ouders spreken onderling (Nederlands en) een andere taal. Het kind gaat naar Nederlandse les

het kind is buiten Nederland of België geboren en woonachtig, één ouder spreekt altijd Nederlands met het kind, de ouders spreken onderling Nederlands

het kind is geboren in Nederland of België en heeft daar een poos gewoond, één ouder spreekt af en toe Nederlands met het kind, de ouders spreken onderling (Nederlands en) een andere taal

het kind is geboren in Nederland of België en heeft daar een poos gewoond en op school gezeten, één ouder spreekt altijd Nederlands met het kind, de ouders spreken onderling (Nederlands en) een andere taal

het kind is geboren in Nederland of België en heeft daar een poos gewoond en op school gezeten, één ouder spreekt altijd Nederlands met het kind, de ouders spreken onderling Nederlands

het kind is buiten Nederland of België geboren en woonachtig, beide ouders spreken Nederlands, met het kind en met elkaar, de kinderen spreken onderling een andere taal

de thuistaal is 100% Nederlands, d.w.z. de ouders spreken Nederlands met elkaar, het kind spreekt Nederlands met zijn/haar ouders, broers en zussen

het kind is in Nederland in een 100% Nederlandstalig gezin geboren en heeft daar een paar jaar gewoond alvorens te verhuizen naar Zweden

het kind is in Nederland in een 100% Nederlandstalig gezin geboren en heeft daar een paar jaar gewoond en op school gezeten alvorens te verhuizen naar Zweden

**veel**

## Hoofdstuk 3: Methode

### 3.1 Keuze van methode

Om inzicht te krijgen in hoe vaak de verlengde pre-linguale fase en stille periode voorkomen, en welke factoren hierbij een rol spelen ligt het voor de hand om als methode te kiezen voor interviews of een enquête. Een enquête is een heel geschikte methode om veel achtergrondinformatie te verzamelen over de precieze situatie waarin verschillende meertalig opgroeiende kinderen zich bevinden. Omdat over dit fenomeen nog maar heel weinig bekend is kan een onderzoek naar de achtergronden al veel nieuwe informatie opleveren.

Aan de andere kant is er in een enquête geen plaats om uitgebreide antwoorden te geven. Veel open vragen met individuele antwoorden zijn statistisch lastig te verwerken. Voor het onderzoeken van hoe binnen het gezin wordt omgegaan met kinderen die geen Nederlands spreken is het interview een veel geschiktere methode.

Voor deze scriptie is gekozen voor het uitvoeren van een enquête. Het zou zeer interessant zijn om dieper in te gaan op de beweegredenen en gevoelens van enkele deelnemers, maar daarvoor is helaas binnen een bachelorscriptie geen ruimte.

### 3.2 Verspreiding – mogelijke deelnemers

Wie een enquête wil afnemen heeft verschillende keuzes wat de verspreiding betreft. De doelgroep voor deze enquête kan bereikt worden via verenigingen of scholen waarvan verwacht kan worden dat er gezinnen met minstens één Nederlandse ouder bij aangesloten zijn. Gedacht kan worden aan een Nederlandse vereniging, een vereniging van *expats*, een Nederlandse school (NTC-locatie<sup>10</sup>) of via moedertaallerar(ess)en.

De volgende groepen zijn benaderd:

- Leerlingen moedertaalonderwijs in de omgeving van Stockholm, via de leraressen ter plaatse
- Leerlingen moedertaalonderwijs in Göteborg, via de lerares ter plaatse
- Leerlingen moedertaalonderwijs in Kungsbacka, via de leraressen ter plaatse
- Leerlingen moedertaalonderwijs in Vellinge, Trelleborg en Svedala, via de lerares ter plaatse
- Nederlund, een NTC-locatie met onderwijs in Lund en Malmö
- Dé Nederlandse School in Stockholm, een NTC-locatie met onderwijs in Stockholm
- De Klimboom, een NTC-locatie met onderwijs in Sollentuna
- De Zweeds-Nederlandse vereniging in Göteborg
- De *expats*-vereniging in Göteborg en omgeving
- De Hollandse Club (de Nederlandse vereniging in Stockholm)

Bij elkaar kunnen hiermee ruim 200 gezinnen met thuiswonende kinderen bereikt worden, afgezien van waar verschillende ledenlijsten elkaar overlappen. Uit de opmerkingen in de enquêteformulieren is gebleken dat verschillende deelnemers de enquête ook zelf verder hebben doorgestuurd. Het is dus niet precies bekend hoeveel gezinnen de enquête hebben ontvangen.

---

<sup>10</sup> Nederlandse Taal- en Cultuurschool. Door de Stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland gesponsorde school waar leerlingen een paar uur per week Nederlandse les kunnen krijgen. Dit onderwijs gaat dus uit van Nederland en heeft niets te maken met het Zweedse moedertaalonderwijs. Er kan verwacht worden dat hier een groter percentage leerlingen twee Nederlandse ouders heeft, en niet in Zweden geboren is.

Verwacht kan worden dat de deelnemers geen homogene achtergrond hebben. Bijvoorbeeld zullen sommige kinderen thuis alleen Nederlands horen, sommigen Nederlands en Zweeds en/of Engels of mogelijk nog andere talen. Sommige kinderen zullen op Zweedse scholen zitten, sommige op internationale scholen. Deze laatsten komen wellicht maar zelden met Zweeds in aanraking. Naar verwachting verhuizen *expats* en hun kinderen vaker dan kinderen van ouders die lokale banen hebben, bijvoorbeeld een ouderpaar met een Zweedse en een Nederlandse/Belgische ouder. Ook kan verwacht worden dat het overgrote deel van de kinderen in kwestie Nederlandse les heeft.

Er is besloten van tevoren niemand uit te sluiten omdat niet bekend is bij welke talige achtergrond stille periode en pre-linguale fase voorkomen. De spreiding in achtergronden van de deelnemers kan hier belangrijke informatie over opleveren.

### 3.3 Verspreiding – verschillende media

De enquête kan op verschillende manieren verspreid worden, te weten op papier of digitaal. Digitaal zijn er twee mogelijkheden: een Word-formulier als bijlage bij een e-mail (dat ingevuld via e-mail teruggestuurd kan worden), of een web-formulier dat via een link geopend kan worden en dan ter plekke ingevuld wordt.

Het gebruik van een papieren formulier voldoet aan de eis van anonimiteit (zie Lagerholm, 2005:39), maar is duur en eist meer van de deelnemers omdat ze de enquête met de hand moeten invullen en speciaal moeten gaan posten. Dit heeft waarschijnlijk een negatief effect op het aantal te ontvangen reacties.

Het digitaal versturen van een Word-formulier eist iets minder van de deelnemers omdat de enquête met de computer ingevuld kan worden, maar aangezien het antwoordformulier daarna via de e-mail teruggestuurd moet worden, voldoet deze methode niet aan de eis van anonimiteit. Alternatief is om het formulier te printen, en met de post terug te sturen, wat dan weer meer betrokkenheid eist van de deelnemers.

De enquête beschikbaar maken via een website en via een link versturen naar de potentiële deelnemers, ten slotte, voldoet aan de eis van de anonimiteit en kost de deelnemers bovendien het minst, zowel in geld als moeite. Een bijkomend voordeel van deze methode is dat de ingestuurde antwoorden direct in een spreadsheet verwerkt worden en er dus veel tijd bespaard wordt wat betreft het met de hand invoeren van alle gegevens achteraf. Deze methode is dan ook de meest geschikte.

Voor dit onderzoek is gekozen voor het publiceren van de enquête via *Google documents*. Naar alle potentiële deelnemers wordt een link verstuurd, waardoor ze onmiddellijk bij de enquête terecht komen. Als een deelnemer de enquête helemaal heeft ingevuld en verstuurd, is er een mogelijkheid om nog een enquêteformulier in te vullen. Dit is erg handig omdat voor elk kind een apart formulier ingevuld moet worden en veel ouders meerdere formulieren nodig zullen hebben. Google stelt de resultaten automatisch samen tot een spreadsheet dat geëxporteerd kan worden naar Excel voor verdere bewerking. Op elk gewenst moment kunnen de (tussentijdse) resultaten bekeken worden. Google houdt ook bij op welke dag en tijd elke reactie wordt ontvangen, waardoor elk ingezonden formulier een uniek, anoniem identificatielabel heeft. Er is geen bovengrens aan het aantal reacties dat in een spreadsheet opgenomen kan worden.

### 3.4 De inhoud van de enquête

De enquête is gericht aan gezinnen met minstens één ouder met het Nederlands als moedertaal; welke taal de andere ouder spreekt maakt niet uit. De enquête wordt alleen verstuurd naar in Zweden woonachtige gezinnen en kan ingevuld worden voor kinderen van 0 tot 18 jaar oud.

De enquête bestaat uit 47 vragen en is opgesteld in overeenstemming met de raad van Lagerholm (2005:38-39):

- de vragen die het eenvoudigst te beantwoorden zijn komen het eerst aan bod
- er is geprobeerd de vragen zo eenduidig en objectief mogelijk te stellen, met duidelijke extra aanwijzingen erbij. De vragen zijn getest door de eerste inzenders te vragen naar eventuele onduidelijkheden, waarna sommige vragen nog zijn bijgesteld.
- de meeste vragen zijn min of meer gesloten, met name de verplichte vragen. Tegelijkertijd zijn er maar weinig ja/nee vragen, en kan in volgende open vragen een toelichting gegeven worden.

Over de meeste vragen zullen de ouders niet lang na hoeven denken zodat het in totaal niet meer dan tien minuten hoeft te kosten om de hele enquête één keer in te vullen.

In de vragen worden Nederland en België genoemd, maar alleen de Nederlandse taal. Dit conform het besluit bij het instellen van de Nederlandse Taalunie in 1980, om de taal gesproken door Nederlanders en Vlamingen als één geheel te zien, genoemd de Nederlandse Taal<sup>11</sup>. In de inleidende tekst van de enquête staat dit ook duidelijk aangegeven.

In de vragen wordt alleen gesproken van een stille periode als een kind eerst wel, en daarna niet Nederlands spreekt. Een eventuele verlengde pre-linguale fase kan afgeleid worden uit vragen waar ingevuld moet worden op welke leeftijd het kind de verschillende talen is beginnen te praten. Kinderen waarvan de ouders aangeven dat ze maar weinig Nederlands verstaan en het niet spreken zullen worden uitgesloten.

In de enquête wordt ingegaan op de taalsituatie van de volwassenen en het kind, hoeveel keer het kind verhuisd is, en hoe belangrijk alle volwassenen binnen het gezin het vinden dat het kind goed Nederlands leert. Voor het kind is er de mogelijkheid om gegevens in te vullen voor drie verschillende talen. Expres wordt daarbij apart gevraagd of het kind de taal verstaat en spreekt, op welke leeftijd het met spreken is begonnen en of dat losse woordjes waren of meerdere woordjes tegelijk. Deze vragen worden voor alle drie de talen gesteld. Voor het Nederlands is er de mogelijkheid details over de stille periode toe te voegen. De enquête concentreert zich op verstaan en spreken; lezen en schrijven worden in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

In het gedeelte over de stille periode zijn een paar echte open vragen. Dit is gedaan om ouders de mogelijkheid te geven spontaan in te vullen welke invloeden ze zien op het begin en einde van de stille periode van hun kind, zonder door antwoordmogelijkheden gestuurd te worden.

---

<sup>11</sup> *Verdrag inzake de Nederlandse Taalunie* – Hoofdstuk 5: 'De regeringen van beide landen hebben het voorstel tot instelling van een Nederlandse Taalunie tot het hunne gemaakt. Zij vertrouwen erop met de verwezenlijking daarvan de eenheid van de Nederlandse taal en letteren, als gevolg van staatkundige scheiding zo lang bedreigd, te bevestigen en te bevorderen, zowel in de onderlinge samenwerking tussen hun landen als ten opzichte van het buitenland. De regeringen zijn er daarbij van uitgegaan dat de Nederlandse taal een ondeelbaar cultureel erfgoed is van alle Nederlandssprekenden.' (1980)

### 3.5 De respons

Op de enquête zijn 155 antwoorden binnengekomen. Dit aantal is veel hoger dan van tevoren verwacht, en geeft een indicatie van de interesse voor het onderwerp van de studie. Van de in totaal 155 antwoorden zijn er twee afgevallen omdat tegenstrijdigheden in de antwoorden deze onbetrouwbaar maakten. Bovendien zijn er acht formulieren afgevallen omdat die niet aan één of meer van de opgestelde criteria voldeden. Daaronder waren een aantal formulieren van kinderen met een stille periode. Eén formulier is na contact met de inzender aangepast en goedgekeurd.

In totaal is het onderzoek gebaseerd op 145 antwoordformulieren die voldoen aan de volgende criteria:

- het kind is niet ouder dan 18 jaar
- het kind heeft minstens één ouder met Nederlands als moedertaal
- het kind verstaat Nederlands goed en spreekt het of heeft het gesproken
- het kind woonde in Zweden op het moment dat een eventuele stille periode begon<sup>12</sup>

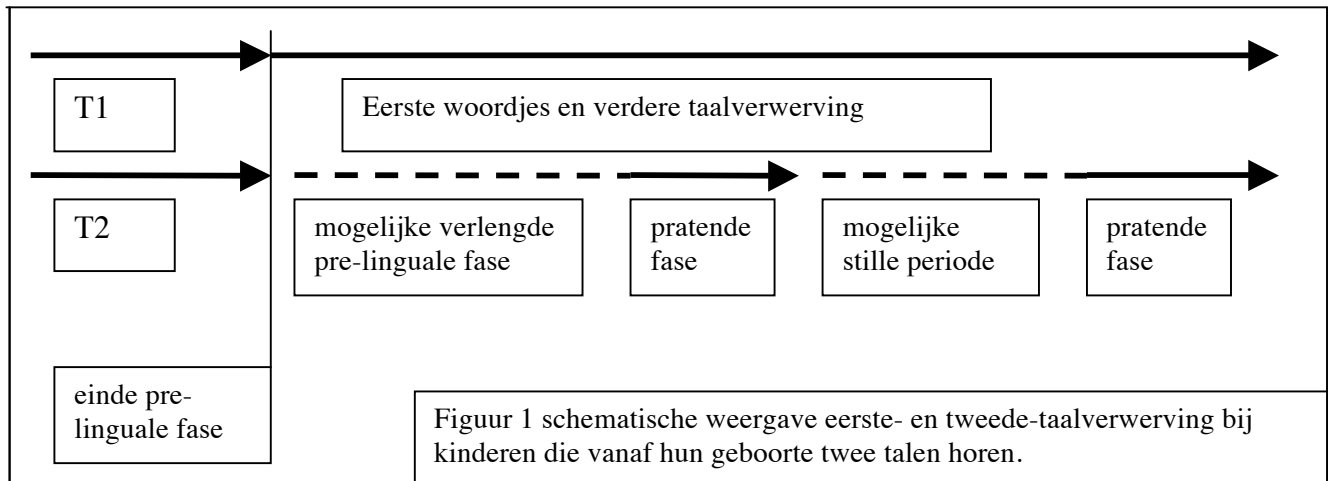
---

<sup>12</sup> Het (voor dit onderzoek niet-geaccepteerde) formulier met datumstempel 3/15/2010 9:20:52 heeft de stille periode beleefd in een spiegelbeeld-situatie van de hier onderzochte: het kind woonde destijds in NL in een tweetalig gezin met Zweeds als minoriteitstaal. Na een vakantie in Zweden als peuter van 11 maanden (waar hij alleen Zweeds hoorde, ook van zijn Nederlandse moeder) wilde hij een poos helemaal niet spreken. Dit werd door de ouders opgelost doordat beiden een poos Nederlands spraken, ook de Zweedse vader. Het kind begon pas laat Zweeds te spreken, en wel in het vierde levensjaar. Na de korte stille periode heeft het kind nog in Nederland gewoond tot het bijna 7 jaar oud was, en daar op school gezeten. Van een eventuele nieuwe stille periode na de verhuizing naar Zweden wordt geen melding gemaakt. Dit geval laat zien dat de omgekeerde situatie ook voorkomt, en geeft een indicatie van het belang van de taal van de omgeving voor de taalkeuze van sommige kinderen.

## Hoofdstuk 4: De tijdlijn – resultaten en conclusies

### 4.1 Hypothese: de tijdlijn

In 2.5.1 is een voorstel gedaan voor hoe de taalverwerving eruit kan zien voor vanaf de geboorte meertalig opgroeiende kinderen.



Volgens deze hypothese zijn er twee mogelijke stille fases voor kinderen die vanaf hun geboorte meertalig opgroeien:

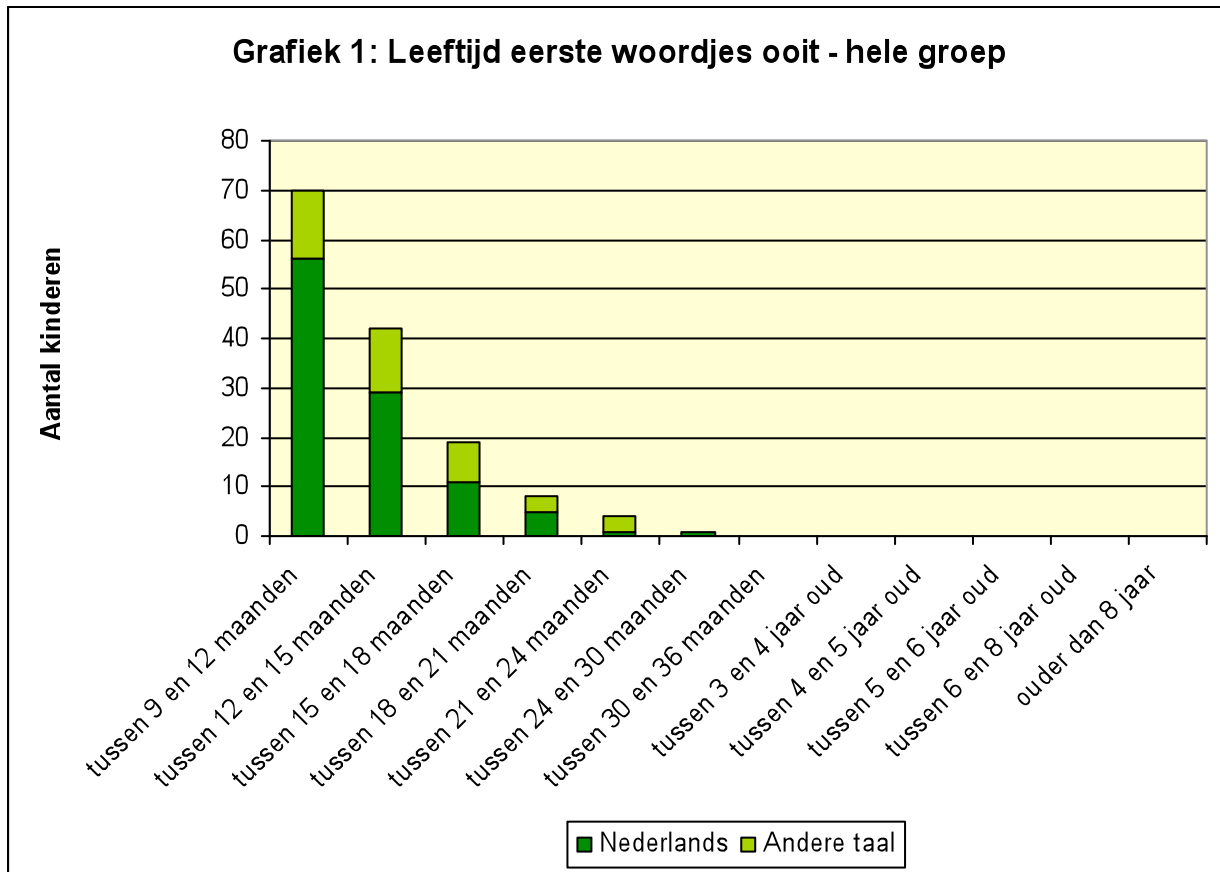
1. ze kunnen langer wachten met beginnen met praten, een verlengde pre-linguale fase
2. ze kunnen na gepraat te hebben weer stil worden, een stille periode.

In dit hoofdstuk zal worden nagegaan of de opgestelde hypothese wordt bevestigd door de in de enquête gevonden resultaten.

### 4.2 De verlengde pre-linguale fase

In de enquête is gevraagd naar de beginleeftijd voor het praten in het Nederlands, in het Zweeds en in een eventuele derde taal. Voor ééntalige kinderen wordt verwacht dat de meesten gaan praten rond het eerste levensjaar, en dat het aantal kinderen dat daarna begint steeds afneemt, met een laatste enkeling rond het 3<sup>e</sup> levensjaar (zie 2.2 voor een beschrijving van het eerste-taalverwervingsproces). Als in de onderzochte groep geen verlengde pre-linguale fase voorkomt zou de curve hetzelfde patroon moeten volgen.

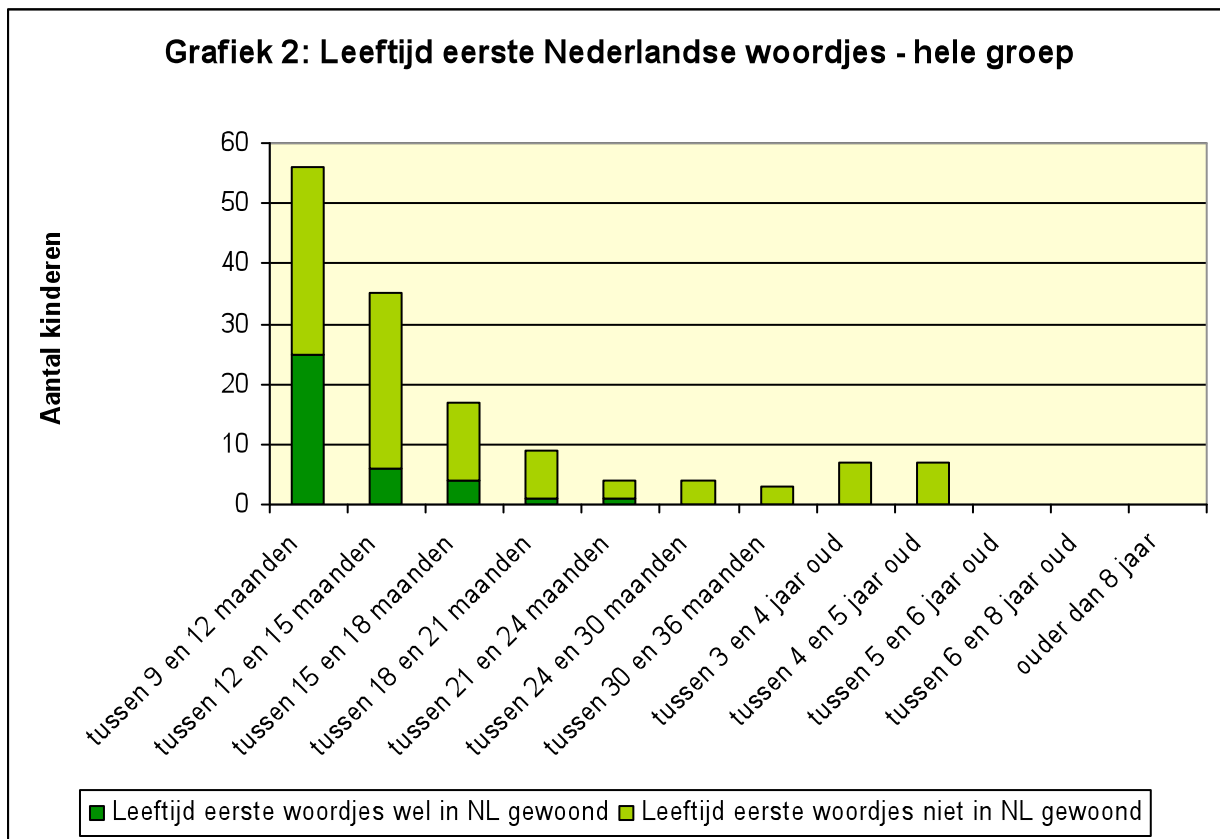
In grafiek 1 hieronder wordt voor ieder kind in de gehele onderzoeksgroep steeds dat tijdstip weergegeven waarop het kind voor het eerst een taal ging spreken. De categorieën 'Nederlandstalige eerste woordjes' en 'Eerste woordjes in een andere taal' zijn apart aangegeven.



Een opvallend groot deel van de totale groep sprak hun eerste woordjes in het Nederlands. De hele grafiek volgt een te verwachten curve. Alle onderzochte kinderen waren dus in elk geval in één taal op een ‘normale’ leeftijd klaar om te gaan praten, en hadden ook de behoefte om dit te doen. Dit betekent dat er voor hen geen belemmeringen waren die het spreken op zich in de weg zaten.

Nu kan deze grafiek vergeleken worden met eenzelfde grafiek waarin alleen de Nederlandse eerste woordjes weergegeven worden. Hierbij zijn kinderen die twee ouders hebben met Nederlands als moedertaal en die in Nederland gewoond hebben alvorens naar Zweden te verhuizen apart aangegeven met donkergroen. Dit is gedaan omdat zij een gedeelte van hun leven in een ééntalig Nederlandse situatie hebben doorgebracht, en daarom hun eerste woordjes hoogst waarschijnlijk Nederlands zijn en dus samenvallen met het donkergroene gedeelte van grafiek 1. Zoals verwacht spreken deze kinderen hun eerste woordjes in dezelfde tijdspanne als in grafiek 1.





In lichtgroen zijn die kinderen weergegeven die nooit in Nederland gewoond hebben, of één Nederlandse ouder hebben, of aan allebei deze criteria voldoen. Hier is duidelijk te zien dat deze kinderen soms pas later Nederlands beginnen te praten, hoewel ze al wel een andere taal spreken. Deze verlate eerste woordjes zijn te verklaren aan de hand van de meertalige situatie waarin deze kinderen vanaf hun geboorte opgroeien. 17 van de 145 kinderen (ruim 11%) beginnen pas na de leeftijd van dertig maanden Nederlands te spreken. Er is dus voor een aantal kinderen met een meertalige thuissituatie duidelijk sprake van een verlengde pre-linguale fase in het Nederlands.

Het was op het enquêteformulier mogelijk om latere leeftijden op te geven dan 5 jaar oud, maar dat heeft niemand gedaan. Men zou zich kunnen afvragen waarom. Het is mogelijk dat er wel kinderen zijn die een nog langere stille periode hebben maar in dit onderzoek zijn geen dergelijke gevallen gevonden. Het zou ook zo kunnen zijn dat na deze leeftijd niet meer spontaan begonnen wordt met praten als de taalsituatie niet verandert (bijvoorbeeld door een verhuizing naar Nederland).

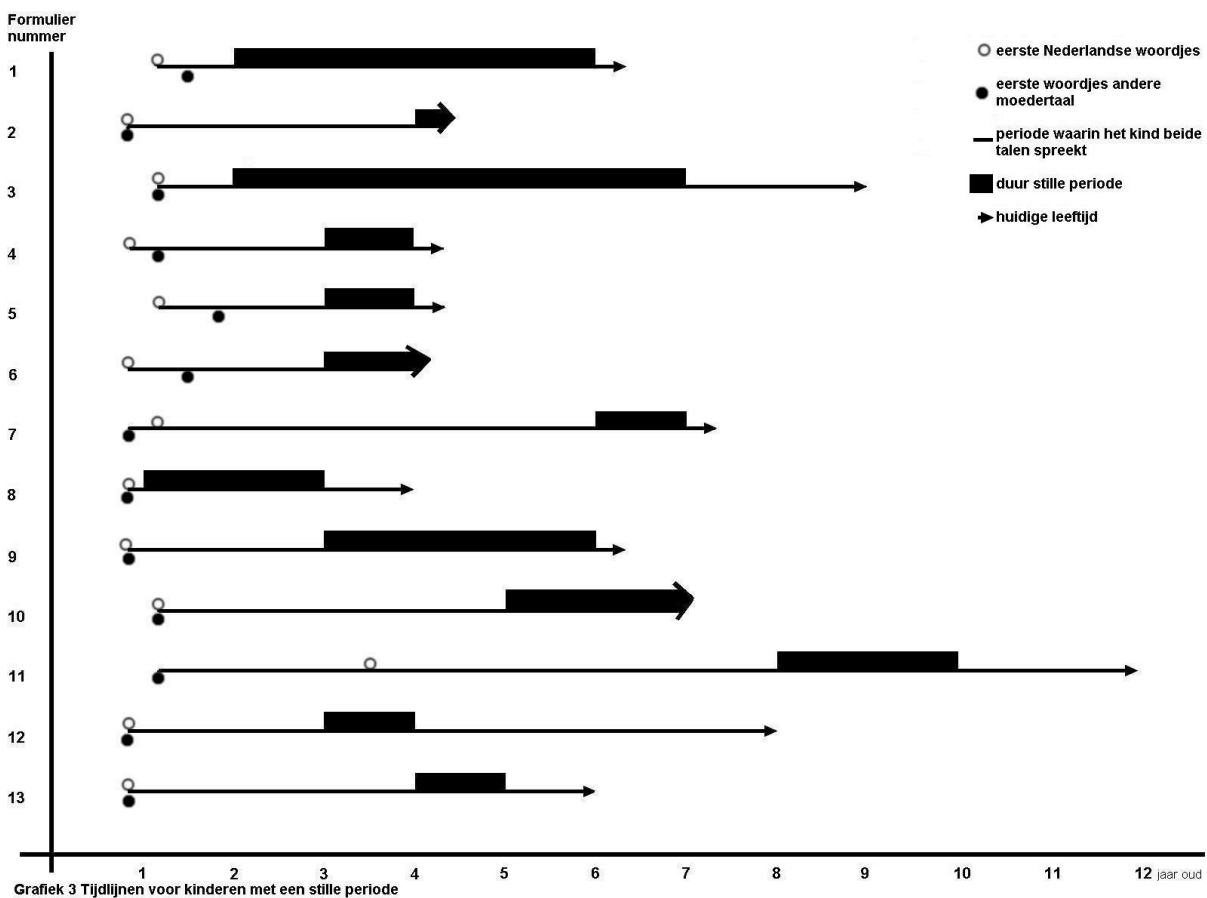
Een opmerkingen bij de grafiek:

De hogere staven bij ‘tussen 3 en 4 jaar oud’ en ‘tussen 4 en 5 jaar oud’ zijn een beetje misleidend. Deze staven zijn o.a. hoger doordat de eerdere staven periodes van 3 of 6 maanden voorstellen, en nu gewisseld wordt naar een periode van een jaar. Dit is een gevolg van de manier waarop de antwoordmogelijkheden gegeven zijn in de enquête. De reden om bij deze antwoordmogelijkheden voor langere intervallen te kiezen was dat niet van ouders verwacht kan worden dat ze exact kunnen onthouden of een kind drie jaar oud of bijvoorbeeld drie en een half jaar oud was toen het begon te praten. Desalniettemin is het duidelijk dat er voor een aantal kinderen sprake is van een verlaat beginnen met praten in het Nederlands.

### 4.3 De stille periode

Volgens de opgestelde tijdlijn in figuur 1 zouden er ook kinderen kunnen zijn die een stille periode hebben in het Nederlands, terwijl ze eerder wel Nederlands praatten. Hierover is een directe vraag gesteld in de enquête, namelijk vraag 28: ‘Heeft uw kind een periode gehad waarin het geen Nederlands wilde spreken, terwijl het daarvoor (en daarna) wel Nederlands sprak?’

Dertien van de 145 kinderen hebben een periode gehad waarin ze geen Nederlands praatten, terwijl ze dat eerder wel deden. Dat is 9% van het totale aantal kinderen. Uit de commentaren van de ouders (zie bijlage 4) blijkt overigens wel dat niet iedereen hetzelfde idee heeft over wat een stille periode betekent. In de meeste gevallen gaat het om kinderen die er voor kiezen in het Zweeds terug te praten tegen hun Nederlandstalige ouder. Eén kind praatte Zweeds terug tegen zijn Nederlandstalige vader, maar Nederlands tegen familie die hem anders niet zou verstaan.



In grafiek 3 is voor ieder kind met een stille periode de tijdlijn uitgetekend. Er is te zien op welke leeftijd deze kinderen begonnen met hun eerste Nederlandse woordjes (open rondje), en wanneer ze hun eerste woordjes zeiden in de moedertaal van de andere ouder (dicht rondje). Er is aangegeven wanneer ze beide talen spraken<sup>13</sup> (dunne streep) en van welke leeftijd tot welke leeftijd de stille periode duurde (dikke streep). De tijdlijnen houden op bij de huidige leeftijd van het kind (bij het pijlhoofd). De nummers naast deze grafiek corresponderen met de formuliernummers in de bijlagen met gegevens over de kinderen met een stille periode. Alle in de grafiek gebruikte gegevens zijn in tabelvorm te vinden in bijlage 3.

<sup>13</sup> Dat wil zeggen, vanaf het moment dat ze beide talen spraken. Voor de meeste van deze kinderen is de periode tussen de allereerste woordjes en de eerste woordjes in de andere taal niet erg lang, in die zin dat ze in beide talen zijn begonnen met praten binnen 30 maanden van de geboorte, dus in dezelfde periode als andere kinderen hun allereerste woordjes zeggen.

Al deze kinderen beginnen rond hun eerste verjaardag met praten. Opvallend veel kinderen beginnen met twee talen tegelijk. Dit sluit aan bij de bewering van Lust (2007:269, zie 2.4.2) dat het mogelijk is om twee moedertalen tegelijk te leren, in dezelfde tijd als een eentalig kind één taal leert. Kind nr 11 is later dan normaal begonnen met Nederlands praten, n.l. tijdens het vierde levensjaar.

De meeste van de kinderen zijn nog erg jong als ze hun stille periode beginnen, vijf jaar of jonger. Eén kind (nr 11) was ouder; dat is tevens het enige kind in deze groep dat ook een verlengde pre-linguale fase had. Opvallend in de grafiek is dat maar liefst vijf van de kinderen hun stille periode begonnen tijdens het vierde levensjaar. Bovendien blijkt dat de stille periode eerder in jaren dan maanden gerekend moet worden. In dit onderzoek is de gemiddelde lengte ruim 2 jaar, voor de kinderen wiens stille periode inmiddels is afgesloten. De langste stille periode in dit onderzoek duurde vijf jaar (kind nr 3).

Deze data bevestigen ook de tweede deelhypothese. Negen procent van de kinderen in het onderzoek beleeft na verloop van tijd een Nederlandse stille periode, in de meeste gevallen voor de leeftijd van vijf jaar.

#### **4.4 Conclusie**

Zowel de verlengde pre-linguale fase als de stille periode komen in belangrijke mate voor in de onderzochte groep. Voor de verlengde pre-linguale fase is dit 11% van het totale aantal kinderen, voor de stille periode 9%. Het bestaan van de stille periode moet wel andere dan puur taalkundige oorzaken hebben, omdat deze kinderen de taal voor de stille periode wel spraken.

De voorgestelde tijdlijn is accuraat als model voor de mogelijke stille fases. Daarbij moet wel aangetekend worden dat in deze gehele groep maar één kind (nr 11) voorkomt dat zowel een verlengde pre-linguale fase als een stille periode heeft gehad.

In paragraaf 4.2 zagen we al dat een aanzienlijk aantal kinderen pas begon met Nederlands praten tussen de drie en vijf jaar oud. Van de dertien kinderen met een stille periode waren er tien die stil werden voor het vijfde levensjaar. Hieruit blijkt dat actieve meertaligheid tijdens de eerste levensjaren geen vanzelfsprekende zaak is. De verwachting dat alle kinderen die vanaf hun geboorte meerdere talen krijgen aangeboden beide talen even snel ontwikkelen als hun ééntalige leeftijdgenootjes gaat lang niet voor alle kinderen op. Voor ouders en leraren is het goed om hiervan op de hoogte te zijn.

## **Hoofdstuk 5: Bijdragende factoren – resultaten en conclusies**

In dit hoofdstuk zullen de bijdragende factoren verder onderzocht worden voor de stille periode. Het uitvoeren van een soortgelijke analyse voor de verlengde pre-linguale fase valt helaas buiten de omvang van deze scriptie.

### **5.1 Hypothese: bijdragende factoren tot het ontstaan van de stille periode**

In paragraaf 2.5.2 zijn een aantal factoren voorgesteld die zouden kunnen bijdragen tot het ontstaan van een stille periode. Vanwege de gekozen methode is het niet mogelijk om hier op al deze factoren in te gaan. Niet besproken worden:

Persoonlijkheidsfactoren:

- Talent voor taal / creativiteit
- Behoefte aan communicatie

Taalkundige factor:

- De kwaliteit van de input

Aan de hand van de enquête-antwoorden zal in dit hoofdstuk onderzocht worden of de onderstaande factoren invloed hebben op het al dan niet ontstaan van een stille periode:

Invloeden van buitenaf:

- Verhuizen
- Beginnen op kinderopvang/school

Taalkundige factor:

- De hoeveelheid input in de thuissituatie

Verder zal kort gekeken worden naar de factoren die volgens de ouders bijgedragen hebben tot het afsluiten van de stille periode van hun kind.

In de onderstaande paragrafen worden steeds de kinderen die een stille periode hebben (gehad) vergeleken met de groep kinderen zonder stille periode. Aan deze twee groepen zal gerefereerd worden als de ‘stille’ groep en de controlegroep respectievelijk. Alle gegevens voor de ‘stille’ groep die de basis vormen voor de analyse zijn in tabelvorm opgenomen in de bijlagen.

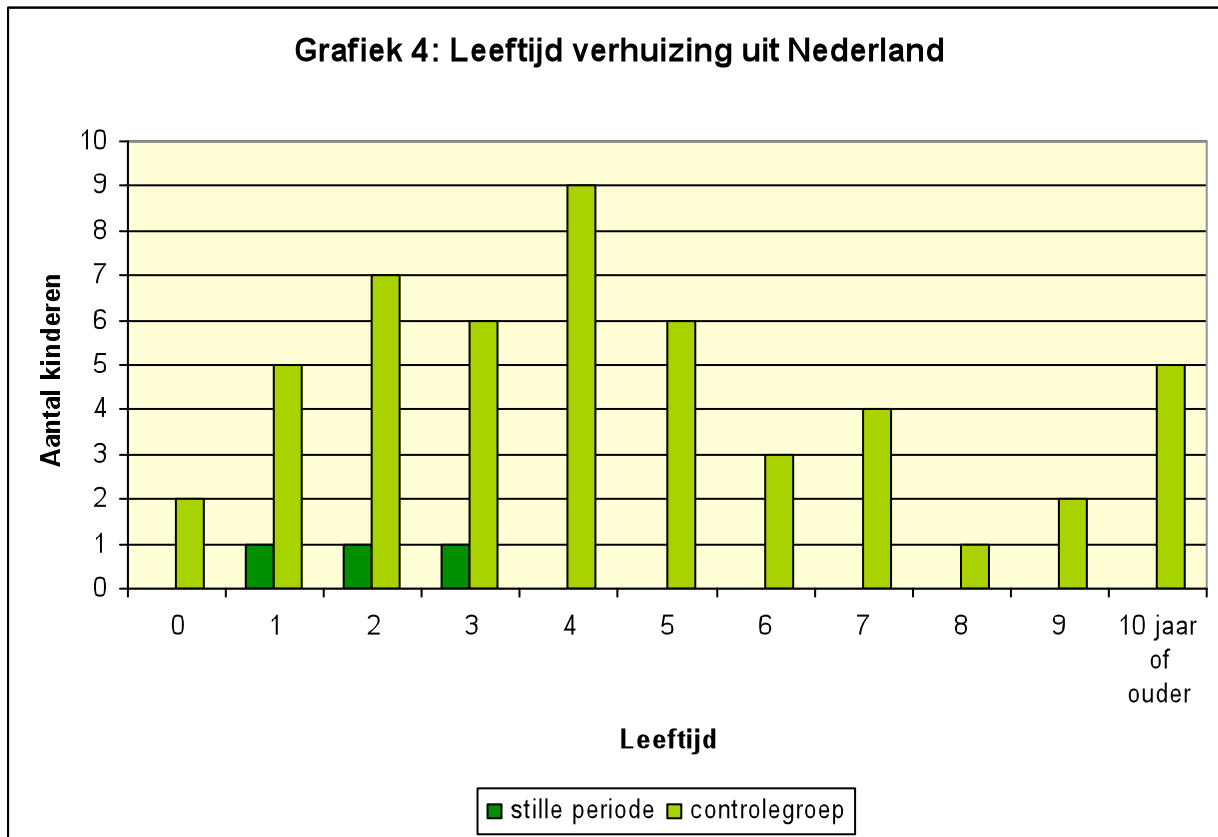
### **5.2 Twee invloeden van buitenaf**

Volgens de in 2.5.2.3 genoemde hypothese kan een verandering in de sociale omgeving een stille periode in gang zetten. Als situaties waarin dit voor zou kunnen komen werden genoemd: een verhuizing of beginnen op school. Hieronder zal bekeken worden of dit voor de onderzochte groep het geval is.

#### **5.2.1 Verhuizen**

Van de dertien kinderen met een stille periode zijn er drie die verhuisd zijn uit Nederland. Alle drie de kinderen zaten in Nederland op de kinderopvang. Alledrie zijn ze kort na de verhuizing stil geworden. Dit was op de leeftijd van 1, 2 en 3 jaar respectievelijk. In de controlegroep zijn vijftig

kinderen die verhuisd zijn van Nederland naar Zweden (soms met een tussenstop in een ander land). Onderstaande grafiek geeft de verdeling over de verschillende leeftijden weer:



Van de totale groep verhuisde kinderen maken de ‘stille’ kinderen 5,5 % uit. Dit terwijl de hele ‘stille’ groep 9% uitmaakt van de totale onderzochte groep. Het is dus niet zo dat verhuizen een duidelijke aanleiding is voor het ontstaan van een stille periode. Grafiek 4 laat bovendien zien dat het ook niet zo is dat verhuizen op een bepaalde leeftijd leidt tot het ontstaan van een stille periode. Desalniettemin is het goed om er op bedacht te zijn dat een verhuizing volgens de informanten zelf een aanleiding kan zijn, ook al komt het niet vaak voor.

### 5.2.2 Kinderopvang / school

In de enquête is geen vraag gesteld over het effect van het beginnen met school op het taalgebruik van het kind. Dit is achteraf gezien jammer omdat er nu geen gegevens bekend zijn over de leeftijd waarop de controlegroep is begonnen met school. Drie ouders uit de ‘stille’ groep noemen echter het beginnen op de Zweedse kinderopvang (in één geval in combinatie met een verhuizing uit Nederland) als de directe aanleiding voor het overgegaan op het Zweeds. De leeftijd van de betrokken kinderen was 2, 3 en 4 jaar oud respectievelijk (zie ook bijlage 4). Het overgrote deel van de controlegroep zit op een Zweedse school (118/132), de rest op een internationale school. Hier geldt dus net als in bovenstaande paragraaf dat een heel groot deel van de onderzochte kinderen zonder stille periode op een Zweedse school begint, maar dat de Zweedse schoolstart voor sommige kinderen wel een aanleiding kan zijn.

### 5.3 Een taalkundige factor

Volgens de in 2.5.2.1 besproken hypothese heeft de hoeveelheid input invloed op de mate waarin een kind een taal leert. Hieronder worden eerst een paar aspecten van de taalsituatie thuis

besproken die gelijk zijn voor alle kinderen uit de ‘stille’ groep. Daarna wordt de hoeveelheid Nederlandse input voor de ‘stille’ groep vergeleken met die voor de controlegroep.

### **5.3.1 De taalsituatie binnen het gezin voor de ‘stille’ groep**

De volgende overeenkomsten zijn gevonden voor alle dertien kinderen met een stille periode:

- Alle kinderen hebben één ouder met Nederlands als moedertaal, en één met een andere moedertaal. In twaalf gevallen is dat Zweeds, één keer Fins.
- In geen van de dertien gezinnen wordt door de ouders onderling alleen Nederlands gepraat, ook al wordt in verschillende enquêtes aangegeven dat de niet-Nederlandse partner vloeiend Nederlands spreekt.
- Alle kinderen leven afgezien van hun thuissituatie in een Zweedse omgeving: ze zitten op een Zweedse school, of een Zweeds kinderdagverblijf en verstaan en spreken allemaal Zweeds.
- Alle ouders geven aan dat ze het belangrijk of heel belangrijk vinden dat de kinderen Nederlands kunnen verstaan en spreken, ook degenen die een andere moedertaal hebben dan Nederlands.

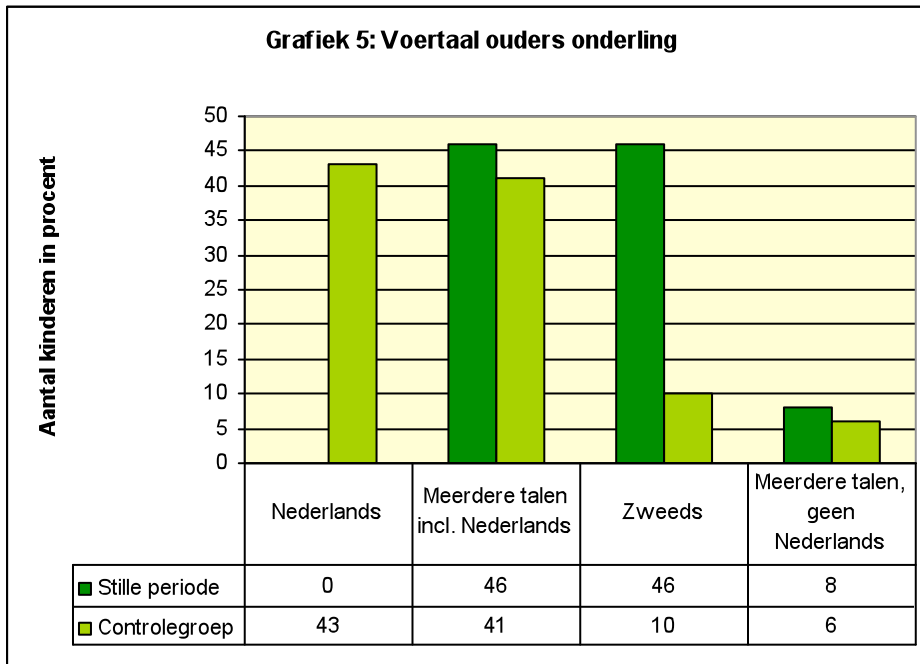
### **5.3.2 De hoeveelheid input – vergelijking met de controlegroep**

De taalsituatie voor alle kinderen met een stille periode is in grote lijnen gelijk, zoals hierboven beschreven. Daarom is het goed mogelijk de groep als geheel te vergelijken met de controlegroep. Gekeken zal worden of beide groepen significant van elkaar verschillen wat betreft de hoeveelheid Nederlandse input thuis. De volgende aspecten worden behandeld: de voertaal van de ouders onderling; het aantal uren dat er Nederlands met het kind gepraat wordt (hieronder contacturen genoemd); de voertaal van de kinderen in het gezin onderling; het effect van het uitvoeren van activiteiten in het Nederlands.

In de grafieken in deze paragraaf zijn de aantallen antwoorden per ‘stille’ groep en controlegroep omgerekend naar procenten, om beide groepen gemakkelijker met elkaar te kunnen vergelijken.

#### **5.3.2.1 De voertaal van de ouders onderling**

Een aspect dat invloed kan hebben op de hoeveelheid input die het kind krijgt, is de voertaal van de ouders onderling. De verdeling over de verschillende antwoordmogelijkheden is te zien in grafiek 5.

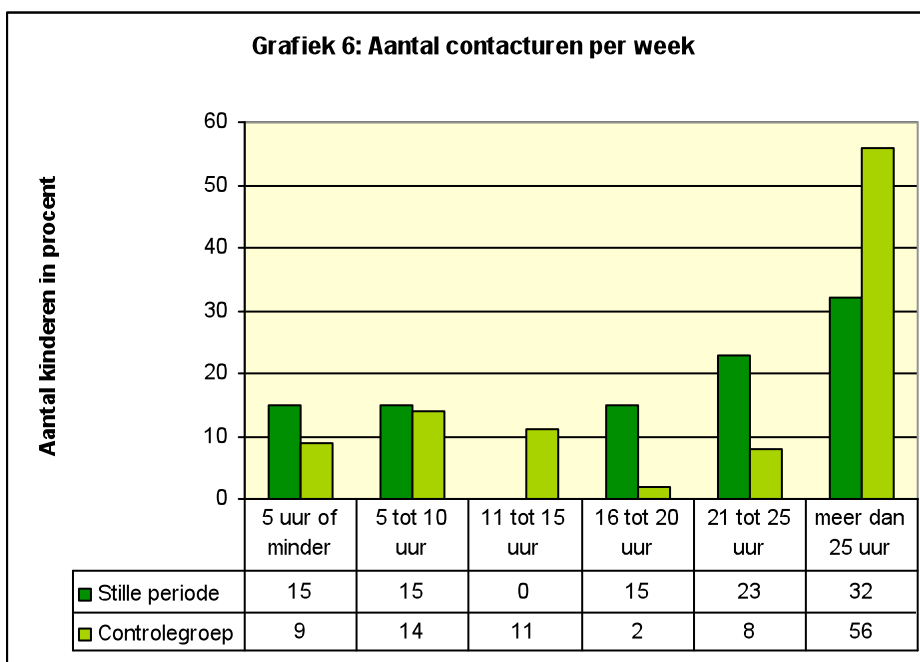


De  $\chi^2$ -toets toont aan dat de voertaal tussen de ouders onderling een significante invloed heeft op het al dan niet voorkomen van de stille periode ( $\chi^2 = 17,647$ ;  $df = 3$ ;  $p < 0,001$ ). In de grafiek is duidelijk te zien dat de 'stille' groep thuis vaker andere talen hoort dan de controlegroep.

### 5.3.2.2 Het aantal contacturen per week

Alle deelnemende ouders is gevraagd op te geven hoeveel uur per week er met hun kind Nederlands wordt gepraat, eventuele Nederlandse les niet inbegrepen. Bij het opstellen van de enquête-antwoorden is er van uitgegaan dat 'meer dan 25 uur per week' eigenlijk gelijk staat aan 'altijd', aangezien de meeste kinderen overdag op de kinderopvang of op school zijn en er dus door de week niet veel contacturen zullen zijn.

In grafiek 6 is te zien hoeveel uur per week er Nederlands wordt gepraat met kinderen uit de 'stille' groep en de controlegroep.

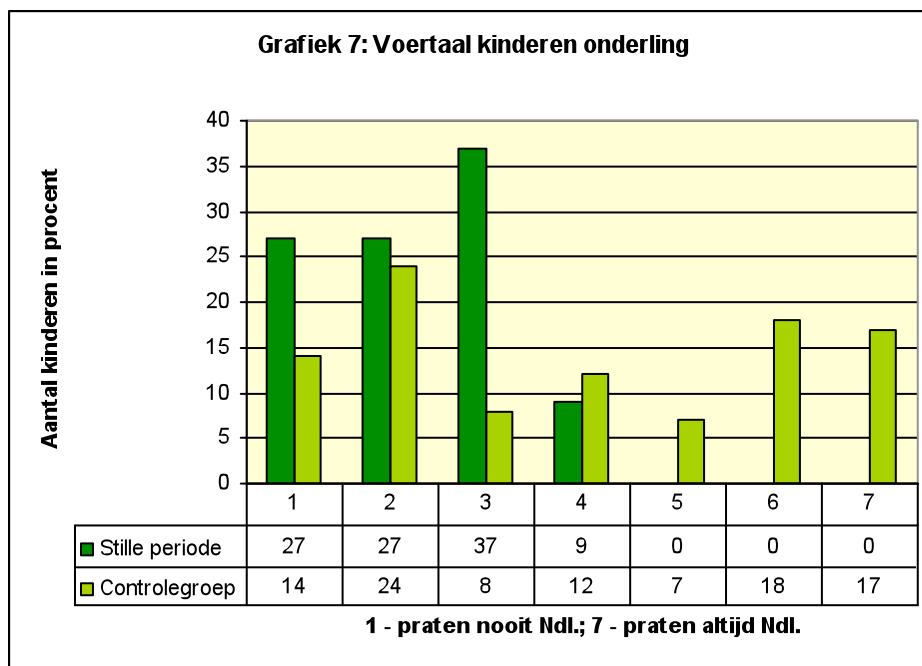


Weinig verrassend toont de  $\chi^2$ -toets aan dat het aantal contacturen een significante invloed heeft op het al dan niet voorkomen van de stille periode ( $\chi^2 = 12,384$ ;  $df = 5$ ;  $p < 0,05$ ).

Een aantal ouders van kinderen in de ‘stille’ groep geeft aan dat er discussie is tussen de Nederlandstalige ouder en het kind aangaande welke taal er gesproken moet worden. Sommige kinderen willen wel naar Nederlands luisteren, maar niet terugpraten. Eén kind wil wel Nederlands praten met anderen, maar niet met zijn Nederlandstalige vader. Andere kinderen stellen ook de taal die de ouder met het kind wil spreken ter discussie. Een voorbeeld: het kind zegt tegen de niet-Nederlandstalige ouder (in bijvoorbeeld het Zweeds): ‘vraag eens wat hij/zij bedoelt, ik begrijp hem/haar niet in die taal’ terwijl duidelijk is dat het kind het wel degelijk verstaat. Deze discussies zouden kunnen worden opgevat als pogingen van het kind om de taalsituatie thuis zo eenvoudig mogelijk te maken.

### 5.3.2.3 De voertaal van de kinderen in het gezin onderling

Een derde aspect van de hoeveelheid Nederlandse input binnen het gezin is de voertaal van de kinderen onderling. In de enquête is alleen gevraagd naar hoeveel Nederlands de kinderen met elkaar praatten op het moment dat de enquête werd afgenomen, aangezien aangenomen kan worden dat ze tijdens hun stille periode geen Nederlands met elkaar spraken. In grafiek 7 hieronder wordt dus getoond hoeveel Nederlands de ouders inschatten dat de kinderen in het gezin nu onderling met elkaar praten.



De  $\chi^2$ -toets toont aan dat er een verband is tussen de voertaal van de kinderen onderling en het al dan niet voorkomen van de stille periode ( $\chi^2 = 13,536$ ;  $df = 5$ ;  $p < 0,05$ ). 27% van de kinderen in de ‘stille’ groep spreekt op het moment dat de enquête werd afgenomen nog steeds helemaal geen Nederlands met zijn/haar broers en zussen, en nog eens 27% haast nooit.

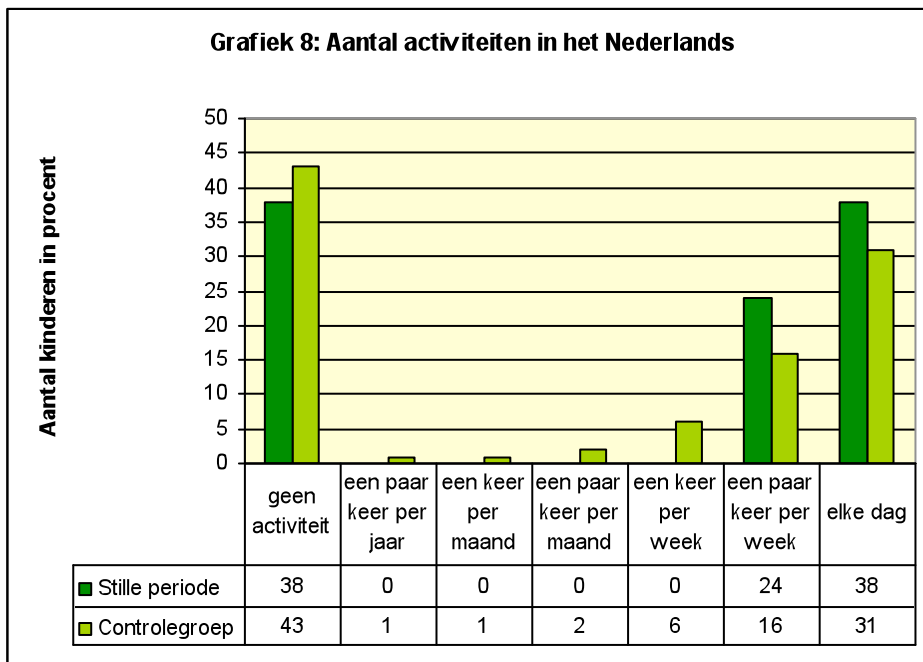
Aangezien kinderen hun taal tijdens het spelen snel nodig hebben en er ook hun wensen en gevoelens mee moeten kunnen uitdrukken kiezen ze spontaan voor de taal die ze het beste beheersen. Wellicht wordt het aantal keren dat daarvoor het Nederlands wordt gekozen beïnvloed door de hoeveelheid Nederlands die aanwezig is in het gezin (bijvoorbeeld op de achtergrond gehoord wordt). Wellicht ook kan de hoeveelheid Nederlands die broers en zussen met elkaar spreken als een graadmeter gezien worden voor hoe goed een kind het Nederlands echt beheerst.



In het onderzoeksmateriaal had geen enkel kind dat thuis van beide ouders Nederlands hoort een stille periode in het Nederlands. Ook met elkaar spreken deze kinderen meer Nederlands.

### 5.3.2.4 Nederlandstalige activiteiten

Behalve het taalgebruik bij de dagelijkse omgang zou ook het uitvoeren van speciale Nederlandstalige activiteiten invloed kunnen hebben op de taalontwikkeling van het kind. In grafiek 8 zal gekeken worden naar de invloed van het aantal activiteiten dat de ouders met de kinderen doen in het Nederlands.



De  $\chi^2$ -toets toont aan dat de hoeveelheid activiteiten in het Nederlands geen significante invloed heeft op het al dan niet voorkomen van de stille periode ( $\chi^2 = 1,772$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,939$ ).

## 5.4 Over het afsluiten van de stille periode

In totaal tien van de dertien kinderen zijn na verloop van tijd weer begonnen met praten (zie grafiek 3 in paragraaf 4.2 of bijlage 3 en 4). Twee van de drie kinderen wiens stille periode nog niet is afgelopen zijn nog relatief kort stil, korter dan het in 4.3 genoemde gemiddelde van 2 jaar.

De op de enquêteformulieren genoemde oorzaken voor het eindigen van de stille periode zijn in te delen in drie groepen, die hieronder besproken zullen worden. Op drie formulieren is geen oorzaak opgegeven. Op een aantal van de overige zeven zijn meerdere oorzaken opgegeven, waardoor het totale aantal toch hoger is dan tien.

### 5.4.1 De input vergroten

Twee van de tien kinderen zijn onder andere weer gaan praten doordat de Zweedse moeder besloot thuis ook Nederlands te praten met de kinderen. In beide gevallen gaat het om kinderen die stil werden na een verhuizing naar Zweden. Op die manier werd de verminderde input als gevolg van de verhuizing gecompenseerd door een vergroot aantal contacturen thuis. Zoals gezien in 5.3.2.2 is het aantal contacturen een belangrijke factor waarin de 'stille' groep verschilt van de controlegroep. In het geval van deze twee kinderen betekende het besluit van de moeder om ook

Nederlands te praten dat thuis een eentalige situatie ontstond. De voertaal van de ouders onderling was namelijk op dat moment Nederlands. Wellicht was het in deze nieuwe situatie voor de kinderen eenvoudiger om Nederlands te praten, en zo de eentalige situatie te behouden.

#### **5.4.2 Meer contact met Nederlandstaligen**

Voor zes van de tien kinderen wordt contact met familie en vrienden uit Nederland of België als belangrijke bijdragende factor genoemd. Ten eerste kan met hen geen andere taal gesproken worden dus heeft het kind de keuze tussen Nederlands spreken of niet begrepen worden. Hier wint de behoefte aan communicatie (zoals beschreven in de cognitieve linguïstiek, zie 2.3.4 en 2.5.2.1) het duidelijk van de weerstand tegen het spreken van de taal. Ten tweede kan dit de ervaring tot gevolg hebben dat het kind zich toch best verstaanbaar kan maken. Ten derde geeft de ervaring dat het zinvol is om Nederlands te kunnen en dat het wel lukt om iets te zeggen een nieuwe impuls aan het doorgaan met spreken. Spontane interactie met andere Nederlandstaligen is dus een belangrijke motivatie.

#### **5.4.3 Nederlandse les**

Het effect van eventuele Nederlandse les is in 5.3 niet genoemd. In hoofdstuk 4 werd vastgesteld dat de stille periode vaak al vroeg begint, op een jongere leeftijd dan wanneer met Nederlandse les begonnen wordt. Op het moment dat de enquête gehouden werd was er geen significant verschil tussen de ‘stille’ groep en de controlegroep wat betreft de invloed van de Nederlandse les, maar voor tien van de dertien kinderen was de stille periode toen alweer voorbij en verschilden deze kinderen dus in dat opzicht niet van de controlegroep.

Wel heeft het beginnen met moedertaalonderwijs in een aantal gevallen effect op het afsluiten van de stille periode. Van de tien kinderen die weer begonnen zijn met praten wordt voor vijf kinderen de Nederlandse les als (één van de) reden(en) hiervoor opgegeven. Twee hiervan geven het moedertaalonderwijs als enige reden. Ook een stille periode van vijf jaar lang werd hierdoor afgesloten.

Het feit dat de stille periode al zo jong kan beginnen, gecombineerd met de positieve effecten van de Nederlandse les, is er een sterk argument voor om jong met moedertaalonderwijs te beginnen in plaats van te wachten tot het kind naar de basisschool gaat of kan lezen en schrijven.

### **5.5 Conclusie**

De hoeveelheid Nederlandse input die kinderen in het dagelijks leven horen heeft invloed op welke taal of talen ze zelf spreken. In geen van de gezinnen met een 100% Nederlandstalige thuissituatie komt een geval voor van een stille periode of verlengde pre-linguale fase. Voor de ontwikkeling van het Nederlands van het kind is dit dus een gunstige situatie. Alle ‘stille’ kinderen hebben met elkaar gemeen dat ze thuis meerdere talen horen. Of ouders wel of niet speciale activiteiten in het Nederlands doen lijkt geen verschil te maken.

Hieronder is de in paragraaf 2.5.2.1 opgestelde schaal van hoeveelheid input weergegeven met in blauw cursief de plaatsing van de kinderen uit de ‘stille’ groep. Het totale onderzoeksmateriaal bevat voorbeelden van alle hieronder genoemde gradaties, behalve de allereerste. Het is duidelijk dat de kinderen uit de ‘stille’ groep aan de kant van een beperkte Nederlandse input zitten, of op zijn hoogst in het midden van de schaal.

**weinig**

het kind is buiten Nederland of België geboren en woonachtig en spreekt in principe alleen Nederlands tijdens de les en thuis (bijna) niet (een dergelijk kind krijgt dus eerder les in Nederlands als Vreemde taal dan moedertaalonderwijs)

*het kind is buiten Nederland of België geboren en woonachtig, één ouder spreekt af en toe Nederlands met het kind, maar meestal een andere taal, de ouders spreken onderling (Nederlands en) een andere taal. Het kind gaat naar Nederlandse les*

*het kind is buiten Nederland of België geboren en woonachtig, één ouder spreekt altijd Nederlands met het kind, de ouders spreken onderling (Nederlands en) een andere taal*

*het kind is buiten Nederland of België geboren en woonachtig, één ouder spreekt altijd Nederlands met het kind, de ouders spreken onderling (Nederlands en) een andere taal. Het kind gaat naar Nederlandse les*

het kind is buiten Nederland of België geboren en woonachtig, één ouder spreekt altijd Nederlands met het kind, de ouders spreken onderling Nederlands

*het kind is geboren in Nederland of België en heeft daar een poos gewoond, één ouder spreekt af en toe Nederlands met het kind, de ouders spreken onderling (Nederlands en) een andere taal*

*het kind is geboren in Nederland of België en heeft daar een poos gewoond en op school gezeten, één ouder spreekt altijd Nederlands met het kind, de ouders spreken onderling (Nederlands en) een andere taal*

het kind is geboren in Nederland of België en heeft daar een poos gewoond en op school gezeten, één ouder spreekt altijd Nederlands met het kind, de ouders spreken onderling Nederlands

het kind is buiten Nederland of België geboren en woonachtig, beide ouders spreken Nederlands, met het kind en met elkaar, de kinderen spreken onderling een andere taal

de thuistaal is 100% Nederlands, d.w.z. de ouders spreken Nederlands met elkaar, het kind spreekt Nederlands met zijn/haar ouders, broers en zussen

het kind is in Nederland in een 100% Nederlandstalig gezin geboren en heeft daar een paar jaar gewoond alvorens te verhuizen naar Zweden

het kind is in Nederland in een 100% Nederlandstalig gezin geboren en heeft daar een paar jaar gewoond en op school gezeten alvorens te verhuizen naar Zweden

**veel**

Het belang van de hoeveelheid input wordt ook bewezen aan de hand van de onderzochte invloeden van buitenaf. Voor een gedeelte van de onderzochte kinderen kan de stille periode in gang worden gezet door een verhuizing of beginnen op kinderopvang of school. Onder invloed van de verminderde input neigt het kind er meer toe voor de taal te kiezen die hij/zij het meest om zich heen hoort. (Zie ook commentaren ouders in bijlage 4)

Ouders die soms Nederlands, soms Zweeds spreken met hun kind stellen zich meer open voor discussies over welke taal er eigenlijk gesproken zou moeten worden tussen ouder en kind. Dit kan gaan over zowel welke taal het kind zal spreken, als welke taal het kind wil dat de ouder zelf

spreekt. Wellicht is het zo dat een onduidelijke meertalige situatie met te weinig input het voor sommige kinderen zeer moeilijk maakt om zich de minder voorkomende taal eigen te maken.

Het beste wat ouders in meertalige gezinnen kunnen doen voor de ontwikkeling van het Nederlands van hun kinderen is het thuis zo veel mogelijk spreken. Omdat ook de voertaal van de ouders onderling een significante invloed heeft is het aan te bevelen voor die gezinnen waar ook de andere ouder vloeiend Nederlands spreekt om als voertaal van de volwassenen onderling voor het Nederlands te kiezen. Ook Nederlandse les en veel contact met Vlaamse of Nederlandse familie en vrienden kunnen eraan bijdragen de taal verder te stimuleren.

## Hoofdstuk 6: Discussie en verder onderzoek

In hoofdstuk 4 is geconstateerd dat de verlengde pre-linguale fase en de stille periode inderdaad voorkomen, in 11% en 9% van de 145 deelnemers respectievelijk. Met het bestaan van de stille periode is aangetoond dat er andere dan taalkundige redenen bestaan voor de stilte van sommige kinderen, aangezien ze voor het begin van hun stille periode wel hebben gepraat. In hoofdstuk 5 is voor de stille periode ingegaan op de omstandigheden waaronder die voorkomt. Het is gebleken dat veranderingen in de sociale omgeving van het kind, zoals een verhuizing of het beginnen op kinderopvang of school, een aanleiding kunnen vormen. Verder bleek dat alle kinderen met een stille periode op een aantal punten eenzelfde achtergrond hebben. Allen hebben ouders met verschillende moedertalen, die met elkaar hoogstens gedeeltelijk Nederlands spreken. Het merendeel is in Zweden geboren en opgegroeid. De hoeveelheid Nederlands die de kinderen in hun thuissituatie horen blijkt van doorslaggevend belang te zijn voor hun eigen actieve meertaligheid. Wellicht hebben de kinderen uit de ‘stille’ groep meer moeite met de meertalige situatie thuis dan de controlegroep.

Helaas viel het buiten het bereik van de scriptie om op eenzelfde manier de achtergronden voor de verlengde pre-linguale fase in kaart te brengen maar dit zou kunnen gebeuren aan de hand van de reeds beschikbare gegevens. Verder zou het interessant zijn om te onderzoeken of er net als voor het ophouden van de stille periode, ook speciale aanleidingen kunnen zijn voor het eindigen van de verlengde pre-linguale fase. Met een vergelijking tussen de achtergronden voor de stille periode en de verlengde pre-linguale fase kan onderzocht of beiden verschijningsvormen zijn van hetzelfde fenomeen.

De conclusies die besproken zijn in hoofdstuk 4 en 5 vormen een goede basis voor verder onderzoek. Ze gaan hoofdzakelijk in op de feitelijke situatie waarin de onderzochte kinderen zich bevinden. Het was binnen het bereik van de scriptie niet mogelijk de in 2.5.2. besproken voorgestelde lijst van bijdragende factoren in zijn geheel te onderzoeken, onder andere omdat een enquête geen geschikt medium is voor een gedeelte van de onderzoeksvragen. In interviews zou dieper ingegaan kunnen worden op verschillende factoren die met het innerlijk van het kind te maken hebben. Aangezien 62 van de respondenten aangegeven hebben mee te willen doen aan een diepte-interview is het goed denkbaar dat een dergelijk onderzoek in een later stadium uitgevoerd kan worden.

Voorbeelden van punten die onderzocht zouden kunnen worden, zijn:

- 1) de in 2.2.5.2 genoemde stelling van Granger dat taal en identiteit nauw verbonden zijn en het kind zich niet kan uiten vanwege onzekerheid over de eigen identiteit zolang het zich ‘tussen twee talen in’ bevindt.
- 2) de in 2.5.2.3 genoemde stelling van Granger dat ophouden met spreken een bescherming kan zijn tegen een als bedreigend ervaren omgeving. Aangetoond is dat veranderingen in de sociale omgeving, zoals een verhuizing of schoolstart, een stille periode teweeg kunnen brengen. De beweegredenen hiervoor zijn nog niet onderzocht.
- 3) in paragraaf 2.5.2.2. werd het talent voor taal van het kind genoemd. In 5.3.2.2 werd beschreven dat het erop lijkt dat sommige kinderen een meertalige situatie proberen te vereenvoudigen. Dit zou te maken kunnen hebben met een talent voor taal. Het zou ook interessant zijn om na te gaan of kinderen op verschillende manieren beginnen met praten en of dit verband houdt met hoe hun verdere taalontwikkeling verloopt.

In het vorige hoofdstuk is duidelijk geworden dat de stille periode optreedt in gezinnen waarin meerdere talen worden gesproken. Maar er zijn ook veel gezinnen waar de kinderen wel volledig

twee- of meertalig worden. Onderzocht zou kunnen worden of de kwaliteit van de Nederlandstalige input invloed heeft op de taalontwikkeling, zoals voorgesteld in 2.5.2.1. Volgens Krashens input-theorie (zie 2.3.2) zullen ouders die veel moeite doen hun taalgebruik steeds aan te passen aan het niveau van hun kind, het kind helpen sneller vooruit te komen. Gezien het feit dat de stille periode al op zo jonge leeftijd voorkomt zou het zeer interessant zijn om te onderzoeken hoe ouders van meertalige kinderen in de eerste (bijvoorbeeld) drie levensjaren van hun kind omgaan met de taal/talen in het gezin. Ook de manier waarop deze ouders omgaan met discussies over welke taal er gesproken moet worden binnen het gezin, zijn een interessant onderwerp van studie. Dit zou niet alleen veel kunnen vertellen over geslaagde methodes voor het doorgeven van meertaligheid waar ouders en leerkrachten praktisch mee aan de slag kunnen, maar het zou ook interessant zijn deze gegevens te vergelijken met die voor gezinnen met kinderen met een stille periode of verlengde pre-linguale fase.

Uiteindelijk zijn in deze scriptie de conclusies aangaande de stille periode gebaseerd op een beperkt aantal gevallen. Het zou zeer spannend zijn om een vergelijkbaar onderzoek te doen voor kinderen met een meertalige achtergrond, ongeacht combinatie van talen, om te onderzoeken of de conclusies uit dit onderzoek taalspecifiek zijn, of algemeen voorkomen.

## Nawoord

Voor deze scriptie schreef ik voor de eerste keer in het Nederlands en in het begin was dat niet zo eenvoudig. Het versturen van de enquête toen de achtergrond- en theoriehoofdstukken klaar waren was dan ook heel spannend. Stel je voor dat er niemand mee wil doen. Wat dan?

Maar al een paar dagen na de publicatie van het enquêteformulier was duidelijk dat ik me geen zorgen had hoeven te maken. De antwoordformulieren stroomden binnen, samen met enthousiaste mailtjes van mensen die me succes wensten en de scriptie zouden willen lezen. Het voelt goed om te werken aan een onderwerp waar belangstelling voor is, zodat ik er misschien praktisch nut mee doe. Dankzij iedereen die de tijd en moeite heeft genomen om me te helpen door de enquête in te vullen is mijn motivatie voor het afmaken van de laatste hoofdstukken enorm geweest. Ik wil hier mijn oprechte dank uitspreken aan iedereen die de enquête heeft ingevuld. Zoals vaak geschreven wordt op een dergelijke plek: zonder jullie had ik het niet kunnen doen!

Heerlijk om mensen te hebben die je een duwtje in de goede richting kunnen geven als je eigen kennis en vaardigheden te kort schieten. Dankjewel Tom en Hester voor het onthullen van de geheimen van Excel. Dankjewel Evie, mijn begeleidster, voor je uitgebreide hulp bij het denken en met de statistiek, en het feit dat je geen genoegen neemt met half werk.

Dankjewel Andy, voor al die keren dat je met de kinderen op stap bent gegaan zodat ik rustig verder kon werken. Op die manier denk ik niet dat ze veel van al het geschrijf hebben hoeven merken.

Tenslotte nog dit: het Nederlands is geen grote taal in Zweden. Het is dus een enorm geluk voor mij dat er in Göteborg op dit niveau Nederlands gestudeerd kan worden. Ongelofelijk genoeg is dat het werk van één persoon: Mona Arfs. Dankjewel Mona, voor je onafgebroken geloof in het belang van het Nederlands als universiteitsvak en al het werk dat je hebt gedaan om het te laten voortbestaan. Met grote bewondering zie ik het je al tien jaar doen!

Mariska

## Literatuurlijst

### Boeken en artikelen

Abrahamsson, Niclas en Kenneth Hyltenstam (2003) 'Barndomen – en kritisk period för språkutveckling?' In: Bjar, L. en C. Liberg (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Studentlitteratur, Lund.

Abrahamsson, Niclas en Kenneth Hyltenstam (2004) 'Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring'. In: Hyltenstam, K. en I. Lindberg (reds.) *Svenska som Andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur, Lund.

Appel, R. en A. Vermeer (2004, tweede druk) *Tweede-taalverwerving en Tweede-taalonderwijs*. Eerste druk 1994. Coutinho, Bussum.

Appel, R., F. Kuiken en A. Vermeer (red.) (1996) *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Meulenhoff Educatief, Amsterdam.

Arnberg, L. (2004) *Så blir barn tvåspråkiga. Vägledning och råd under förskoleåldern*. Wahlström och Widstrand, Falun.

Axelsson, Monica (2003) 'Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv'. In: Bjar, L. en C. Liberg (red.) (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Studentlitteratur, Lund.

Fredriksson, U en K. Taube (2003) 'Svenska som andra språk och kulturmöten'. In: Bjar, L. en C. Liberg (red.) (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Studentlitteratur, Lund.

Granger, C. A. (2004) *Silence in Second Language Learning: A Psychoanalytic Reading*. Multilingual Matters, Clevedon.

Lagerholm, P. (2005) *Språkvetenskapliga uppsatser*. Tiende druk. Studentlitteratur, Lund.

Liberg, C (2003) 'Samtalskulturer – samtal i utveckling' in: Bjar, L. en C. Liberg (red.) (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Studentlitteratur, Lund.

Lust, B. C. (2007, tweede druk) *Child language, acquisition and growth*. Eerste druk 2006. Cambridge University Press, Cambridge.

Pinker, Steven (1994) *The Language Instinct. The new science of language and mind*. Eerste druk 1994. Penguin Press, Londen.

Skolverket (2008) *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet, rapport 321*. Eigen uitgave van Skolverket, Västerås.

Strömqvist, Sven (2003) 'Barns tidiga språkutveckling'. In: Bjar, L. en C. Liberg (red.) (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Studentlitteratur, Lund.

Tomasello, M. (1998) 'Introduction'. In: Tomasello, M. (red.) (1998) *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey / Londen.



Tomasello, M. (2003) 'The Key is Social Cognition'. In: Gentner, D. en S. Goldin-Meadow (red.) (2003) *Language in Mind. Advances in the study of language and thought*. MIT Press, Cambridge Mass / Londen England. (e-boek editie).

Vooght, Marian de (2008) *Moeders taal vaders taal, opgroeien met Nederlands in het buitenland*. Kemper Conseil Publishing, Leidschendam.

## Internetbronnen

Bergström, M. (2008) *En tyst utmaning – några pedagogers erfarenhet av att arbeta med barn som har selectiv mutism*. C-uppsats i pedagogik vid Högskolan i Gävle.

De hele scriptie is te lezen via:

<http://hig.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:126500>

(geraadpleegd op 13/03/2010)

Haynes, Judy 'Pre-production and the silent period'

[http://www.everythingsl.net/in-services/pre\\_product\\_silent\\_period\\_93415.php](http://www.everythingsl.net/in-services/pre_product_silent_period_93415.php) (geraadpleegd op 05/03/2010)

Hootsen, G. (2007) 'Schooltaal of thuistaal: wat leren jonge kinderen thuis?' In: *Vakpagina Taalwetenschappen*, Universiteit van Tilburg.

<http://www.kennislink.nl/web/show?id=150662> (geraadpleegd op 14/11/08)

Kips, L.H.L. (2006) *Theorie in de praktijk van het NT2-onderwijs. Een scriptieonderzoek naar de verwerking van theorieën over tweedetaalverwerving in het NT2-onderwijs*, Universiteit van Utrecht.

De hele doctoraalscriptie is te lezen via:

<http://74.125.77.132/search?q=cache:QG2Rhu0w9CUJ:igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2006-0324->

[200124/scriptie%2520totaal%25201.doc+transferhypothese&cd=1&hl=sv&ct=clnk&gl=se&lr=lang\\_nl&client=firefox-a](http://74.125.77.132/search?q=cache:QG2Rhu0w9CUJ:igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2006-0324-200124/scriptie%2520totaal%25201.doc+transferhypothese&cd=1&hl=sv&ct=clnk&gl=se&lr=lang_nl&client=firefox-a) (geraadpleegd op 05/03/2010)

Koole, T., Jacomine Nortier, Bert Tahitu (red.) *Bundel van de Vijfde sociolinguïstische conferentie, gehouden op 28 en 29 maart 2006 Het hele boek is te lezen via:*

[http://books.google.se/books?id=1RX8HavanVwC&pg=PA331&lpg=PA331&dq=functionele+linguïstiek&source=bl&ots=hlyWKGaR\\_X&sig=59\\_tnozVx\\_tbXapIGm-uBbq3R4&hl=sv&ei=kx-RS9LcHIzW-Qbds-](http://books.google.se/books?id=1RX8HavanVwC&pg=PA331&lpg=PA331&dq=functionele+linguïstiek&source=bl&ots=hlyWKGaR_X&sig=59_tnozVx_tbXapIGm-uBbq3R4&hl=sv&ei=kx-RS9LcHIzW-Qbds-)

[SaBg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=7&ved=0CCMQ6AEwBg#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.se/books?id=1RX8HavanVwC&pg=PA331&lpg=PA331&dq=functionele+linguïstiek&source=bl&ots=hlyWKGaR_X&sig=59_tnozVx_tbXapIGm-uBbq3R4&hl=sv&ei=kx-RS9LcHIzW-Qbds-SaBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=7&ved=0CCMQ6AEwBg#v=onepage&q=&f=false) (geraadpleegd op 05/03/2010)

Krashen, S. (eerste interneteditie december 2002) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Eerste editie 1981. Pergamon Press Inc.

Het hele boek is te lezen via:

[http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html) (geraadpleegd op 05/03/2010)

Olsson, M. en A. Tröhler (2006) *Modersmålsundervisning och språkutveckling*, Örebro Universitet

De hele scriptie is te lezen via:

<http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:136823>

Skolverket (2008) *Med annat modersmål - elever i grundskolan och skolans verksamhet* (Skolverkets rapport 321) <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2116> (geraadpleegd op 10/08/09)

Skolverket (2008) 'Bättre studieresultat för elever som deltar i modersmålsundervisning' <http://www.skolverket.se/sb/d/2006/a/14181;jsessionid=FB86349428EA664E40800C0E7ACF0933> (geraadpleegd op 25/02/2010)

T'Sas, Jan (2000 – 2008) Nederlandse taalunie – Onderwijs-termenlijst Uitleg van Nederlandse, Vlaamse en Surinaamse onderwijsterminologie; <http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/> (geraadpleegd op 25/02/2010)

*Verdrag inzake de Nederlandse Taalunie* (1980), Brussel [http://taalunieversum.org/taalunie/verdrag\\_inzake\\_de\\_nederlandse\\_taalunie/#hoofdstuk5](http://taalunieversum.org/taalunie/verdrag_inzake_de_nederlandse_taalunie/#hoofdstuk5) (geraadpleegd op 04/03/2010)

Website Nederlandse Taal in het Basisonderwijs <http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/?char=A> (geraadpleegd op 25/02/2010)

Wieczorek, Sylwia (2009) *Mål med modersmål. En undersökning om elevers, deras föräldrars och skolpersonalens uppfattning om modersmålets betydelse för måluppfyllelse i grundskolan*, Göteborgs universitet.  
De hele scriptie is te lezen via: [http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22093/1/gupea\\_2077\\_22093\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22093/1/gupea_2077_22093_1.pdf) (geraadpleegd op 01/06/2010)

### **Voor Nederlandse termen binnen de psychologie:**

Afweermechanismen – Beschermingsmechanismen: <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/psychologie/7933-afweermechanismen-beschermingsmechanismen-freud.html> (geraadpleegd op 25/02/2010)

Nederlands Psychoanalytisch Instituut: [http://www.psychoanalytischinstituut.nl/kenniscentrum/psychoanalyse\\_nu/centrale\\_hypotheses.php](http://www.psychoanalytischinstituut.nl/kenniscentrum/psychoanalyse_nu/centrale_hypotheses.php) (geraadpleegd op 25/02/2010)

Thys, M. (2006) *Fascinatie een fenomenologisch-psychoanalytische verkenning van het onmenselijke* Boom, Amsterdam, Blz. 162 – 163  
Een groot deel van het boek is te lezen op: <http://books.google.se/books?id=Wp58cqytcNcC&printsec=frontcover#v=onepage&q=&f=false> (geraadpleegd op 10/08/09)

## Bijlagen

### Bijlage 1: Taalsituatie thuis voor kinderen met een stille periode

Voor alle bijlages geldt: de gegevens met hetzelfde formuliernummer horen bij hetzelfde kind.

| Formulier nummer | Moedertaal moeder | Moedertaal vader | Voertaal volwassen gezinsleden onderling | Spreken de kinderen onderling Nederlands? | Aantal contacturen met het kind in het Nederlands | Eventuele activiteiten die in het Nederlands gedaan worden | Frequentie activiteit  |
|------------------|-------------------|------------------|--|---|---|--|------------------------|
| 1                | Nederlands        | Zweeds           | Nederlands, Zweeds                       | 2   | meer dan 25 uur                                   |  |                        |
| 2                | Nederlands        | Zweeds           | Zweeds                                   | 2   | 16 tot 20 uur                                     |  |                        |
| 3                | Zweeds            | Nederlands       | Nederlands, Zweeds                       | 1   | 5 tot 10 uur                                      | TV kijken  | een paar keer per week |
| 4                | Nederlands        | Zweeds           | Zweeds                                   | onbekend                                  | 5 tot 10 uur                                      | voorlezen, spelen  | elke dag               |
| 5                | Finns             | Nederlands       | Zweeds, Engels                           | 3   | 21 tot 25 uur                                     |  |                        |
| 6                | Nederlands        | Zweeds           | Nederlands, Zweeds, Engels               | 3   | meer dan 25 uur                                   | voorlezen, knutselen                                       | elke dag               |
| 7                | Nederlands        | Zweeds           | Zweeds                                   | 1   | 5 uur of minder                                   |  |                        |
| 8                | Zweeds            | Nederlands       | Nederlands, Zweeds                       | 3   | 21 tot 25 uur                                     | voorlezen, in de weekeinden                                | elke dag               |
| 9                | Zweeds            | Nederlands       | Nederlands, Zweeds                       | 3   | 21 tot 25 uur                                     | voorlezen, weekeinden                                      | elke dag               |
| 10               | Zweeds            | Nederlands       | Zweeds                                   | 1   | meer dan 25 uur                                   | voorlezen  | een paar keer per week |
| 11               | Zweeds            | Nederlands       | Nederlands, Zweeds                       | 2   | meer dan 25 uur                                   | huiswerk begeleiding                                       | een paar keer per week |
| 12               | Nederlands        | Zweeds           | Zweeds                                   | enig kind                                 | 5 uur of minder                                   |  |                        |
| 13               | Nederlands        | Zweeds           | Zweeds                                   | 4   | 16 tot 20 uur                                     | lezen, spelletje, knutselen ed.                            | elke dag               |

**Bijlage 2: Gegevens aangaande verhuizingen en Nederlandse les voor kinderen met een stille periode**

| Formulier nummer | Hoe belangrijk vindt u het dat uw kind goed Nederlands leert verstaan en spreken? Moeder | Hoe belangrijk vindt u het dat uw kind goed Nederlands leert verstaan en spreken? Vader | Hebt u met uw kind in Nederland of België gewoond? | Heeft uw kind in Nederland en/of België op kinderopvang of school gezeten? | Bent u met uw kind verhuisd van Nederland of België naar Zweden? | Heeft uw kind Nederlandse les (gehad) in Zweden of in een ander Buitenland? | Hoe oud was uw kind toen het met de Nederlandse les begon? |
|------------------|--|---|--|--|--|---|--|
| 1                | 5 heel belangrijk  | 5 heel belangrijk   | nee, nooit   | nee  | nee  | nee, nooit  | nooit les gehad  |
| 2                | 4 belangrijk   | 4 belangrijk  | nee, nooit   | nee  | nee  | ja, nog steeds  | tussen 1 en 4 jaar oud                                     |
| 3                | 5 heel belangrijk  | 5 heel belangrijk   | ja, één tot twee jaar                              | ja, één jaar   | na, 2 jaar oud   | ja, nog steeds  | tussen 6 en 8 jaar oud                                     |
| 4                | 5 heel belangrijk  | 4 belangrijk  | nee, nooit   | nee  | nee  | ja, nog steeds  | tussen 4 en 6 jaar oud                                     |
| 5                | 4 belangrijk   | 4 belangrijk  | nee, nooit   | nee  | nee  | nee, nooit  | nooit les gehad  |
| 6                | 5 heel belangrijk  | 5 heel belangrijk   | nee, nooit   | nee  | nee  | ja, nog steeds  | tussen 4 en 6 jaar oud                                     |
| 7                | 4 belangrijk   | 4 belangrijk  | nee, nooit   | nee  | nee  | ja, nog steeds  | tussen 6 en 8 jaar oud                                     |
| 8                | 5 heel belangrijk  | 5 heel belangrijk   | ja, één tot twee jaar                              | ja, één jaar   | ja, 1 jaar oud   | ja, nog steeds  | tussen 4 en 6 jaar oud                                     |
| 9                | 5 heel belangrijk  | 5 heel belangrijk   | ja, twee tot vier jaar                             | ja, langer dan twee jaar   | ja, 3 jaar oud   | ja, nog steeds  | tussen 4 en 6 jaar oud                                     |
| 10               | 5 heel belangrijk  | 5 heel belangrijk   | nee, nooit   | nee  | nee  | ja, nog steeds  | tussen 4 en 6 jaar oud                                     |
| 11               | 5 heel belangrijk  | 5 heel belangrijk   | nee, nooit   | nee  | nee  | ja, nog steeds  | tussen 6 en 8 jaar oud                                     |
| 12               | 5 heel belangrijk  | 4 belangrijk  | nee, nooit   | nee  | nee  | nee, nooit  | nooit les gehad  |
| 13               | 5 heel belangrijk  | 4 belangrijk  | nee, nooit   | nee  | nee  | ja, maar nu niet meer. Gestopt 6 jaar oud                                   | tussen 1 en 4 jaar oud                                     |

**Bijlage 3: Leeftijdgegevens aangaande de stille periode**

| Formulier nummer | Leeftijd eerste Nederlandse woordjes | Leeftijd eerste Zweedse woordjes  | Leeftijd begin stille periode | Weer begonnen met Nederlands praten? Op welke leeftijd? | Duur stille periode | Aard stille periode   | Huidige leeftijd |
|------------------|--------------------------------------|---|-------------------------------|---|---------------------|---|------------------|
| 1                | tussen 12 en 15 maanden              | tussen 15 en 18 maanden   | 2                             | 6   | 4 jaar              | Sprak liever Zweeds   | 6                |
| 2                | tussen 9 en 12 maanden               | tussen 9 en 12 maanden  | 4                             | nee   | nog bezig           | Spreekt liever Zweeds; moeite met zich uitdrukken in het Nederlands | 4                |
| 3                | tussen 12 en 15 maanden              | tussen 12 en 15 maanden   | 2                             | 7   | 5 jaar              | Sprak alleen Zweeds   | 9                |
| 4                | tussen 9 en 12 maanden               | tussen 12 en 15 maanden   | 3                             | 4   | 1 jaar              | Onbekend  | 4                |
| 5                | tussen 12 en 15 maanden              | tussen 21 en 24 maanden   | 3                             | 4   | 1 jaar              | Wilde geen Nederlands horen of spreken                              | 4                |
| 6                | tussen 9 en 12 maanden               | tussen 9 en 12 maanden;<br>eerste Finse woordjes: tussen 15 en 18 maanden | 3                             | nee   | nog bezig           | Spreekt liever Zweeds   | 4                |
| 7                | tussen 12 en 15 maanden              | tussen 9 en 12 maanden  | 6                             | 7   | 1 jaar              | Wilde niet praten als er Nederlands met hem gesproken werd          | 7                |
| 8                | tussen 9 en 12 maanden               | tussen 9 en 12 maanden  | 1                             | 3   | 2 jaar              | Sprak geen Nederlands   | 4                |
| 9                | tussen 9 en 12 maanden               | tussen 9 en 12 maanden  | 3                             | 6   | 3 jaar              | Sprak geen Nederlands   | 6                |
| 10               | tussen 12 en 15 maanden              | tussen 12 en 15 maanden   | 5                             | nee   | nog bezig           | Gedeeltelijk: spreekt Nederlands met bezoek, maar niet met vader    | 7                |
| 11               | tussen 3 en 4 jaar oud               | tussen 12 en 15 maanden   | 8                             | 10  | 2 jaar              | Wilde geen Nederlands horen of spreken                              | 12               |
| 12               | tussen 9 en 12 maanden               | tussen 9 en 12 maanden  | 3                             | 4   | 1 jaar              | Periodiek: wilde geen Nederlands spreken                            | 8                |
| 13               | tussen 9 en 12 maanden               | tussen 9 en 12 maanden  | 4                             | 5   | 1 jaar              | Sprak liever Zweeds   | 6                |

**Bijlage 4: Oorzaken en aanleidingen voor begin en einde van de stille periode**

In deze bijlage staan de originele commentaren uit de ingezonden formulieren. In andere tabellen zijn deze gegevens afgeleid en meer schematisch weergegeven. De commentaren zijn verbatim overgenomen uit de enquête, inclusief eventuele spelfouten.

| Formulier nr | Leeftijd begin stille periode | Onder welke omstandigheden werd uw kind 'stil'?   | Weer begonnen met Nls praten? | Kunt u aangeven wat ertoe bijgedragen kan hebben dat uw kind weer begon met Nederlands praten?                                    |
|--------------|-------------------------------|---|-------------------------------|---|
| 1            | 2                             | Toen hij in een Zweedse dagis begon. Sindsdien verkiest mijn zoon duidelijk het Zweeds, zelfs als hij met mij spreekt. Sinds zijn kleine broer geboren is 2 maanden geleden en we bezoek kregen uit België, gaat het terug beter. | 6                             | bezoek uit België en de geboorte van zijn broertje.   |
| 2            | 4                             | Nu kind ouder word en de taal meer gaat ontwikkelen, vind kind het moeilijk om zich goed uit te drukken in Nederlands. Zweeds gaat sneller en makkelijker.  | Nee                           |   |
| 3            | 2                             | We verhuisden naar Zweden en onze zoon sprak alleen nog maar Zweeds omdat hij dat op het kinderdagverblijf leerde.  | 7                             | Na het beginnen van de Nederlandse les in Zweden.   |
| 4            | 3                             | Ik weet het niet  | 4                             | Nederlandse les!  |
| 5            | 3                             | Enkele voorbeelden:<br>* Vraagt aan de moeder, in het Fins, om pappa iets te vragen in tet Engels omdat hij "niet weet hoe dat te zeggen in het Vlaams".<br>* Zegt dat hij met mij in het Zweeds wil praten ipv in het Vlaams.    | 4                             | Ik weet het niet  |
| 6            | 3                             | Het kind begon minder Nederlands te spreken naarmate het beter Zweeds leerde spreken (omdat dat het grootste gedeelte van de dagen doordeweeks op de crèche e.d. wordt gesproken).  | Nee                           | Kind is niet weer begonnen met Nederlands praten. Het praat Nederlands, maar niet zoveel meer als een aantal jaren geleden.       |
| 7            | 6                             | Als er nederlands met hem werd gesproken.   | 7                             | Meer contact met de nederlandse taal door grootouders en klasgenootjes van de nederlandse school en vooral een hele goede lerares |

Over meertaligheid en de stille periode – door Mariska Ruttink

| Formulier nr | Leeftijd begin stille periode | Onder welke omstandigheden werd uw kind 'stil'?   | Weer begonnen met Nls praten? | Kunt u aangeven wat ertoe bijgedragen kan hebben dat uw kind weer begon met Nederlands praten?  |
|--------------|-------------------------------|---|-------------------------------|---|
| 8            | 1                             | Een paar maanden na de verhuizing naar Zweden werd ze "stil", en haar Nederlands kwam eigenlijk pas 2 jaar later echt terug.  | 3                             | Een combinatie van dingen - ik besloot om vr-zo ook Nederlands te praten met de kinderen (ik had tot dan toe eigenlijk altijd Zweeds gesproken met hen, en Nederlands met mijn man). We kregen ook bezoek uit Nederland en plotseling besepte mijn dochter hoe handig het toch kon zijn om dan Nederlands te praten - EN we hebben het voor elkaar gekregen om haar op "modersmålsstöd" te zetten ook al was ze nog geen 4 jaar.. |
| 9            | 3                             | Nadat we naar Zweden verhuisden.  | 6                             | We hadden een periode veel bezoek uit Nederland, en het was toch echt wel handig om dan ook Nederlands te kunnen praten. In de weekeinden begon ik (Zweedse moeder) Nederlands te praten met de kinderen. En we hebben modersmålsstöd gekregen op kinderdagverblijf. Een halfjaar later zijn mijn dochters ook begonnen met Nederlandse les bij "Nederlund".  |
| 10           | 5                             | Ik spreek altijd Nederlands met mijn zoon. Rond 3-4 jaar sprak hij redelijk consequent Nederlands terug. De laatste 2 jaar spreekt hij bijna altijd Zweeds tegen mij. Dit is m.i. 'gemakzucht'. Hij spreekt namelijk goede Nederlands met familieleden uit Nederland maar verder speelt het hele leven zich in het Zweeds af.   | Nee                           |   |
| 11           | 8                             | een 'stille periode' is voor mij ook het ter discussie stellen van mijn Nederlands vooral mijn dochter heeft dat een tijd gehad. Ik zei iets in het Nederlands en zij vraagt aan mijn vrouw 'vad säger han'. In het Zweeds dus, terwijl ze drommels goed wist wat ik vroeg. Ik vergelijk dit gedrag met de 'stille periode' omdat ze waarschijnlijk het nut van Nederlands niet zo inzag. | 10                            | Het is vooral een vakantie week geweest waar beide kinderen alleen naar Nederland geweest zijn. Daar hebben ze ervaren dat het gaat om zich verstaanbaar te maken en ook ingezien dat Nederlands helemaal niet gek is om te kunnen.   |
| 12           | 3                             | Tijdens perioden wanneer we weinig in Nederland kwamen of weinig bezoek uit Nederland hadden. Ze begreep heel goed dat ik Zweeds versta. dat betekende dat ik wel Nederlands kon praten maar dat zij in het Zweeds antwoord gaf.  | 4                             | Beleven dat het meningsvol is - bijv mensen ontmoeten die alleen Nederlands kunnen en geen Zweeds   |
| 13           | 4                             | Ging over op het Zweeds   | 5                             | Zweeds kreeg de overhand vanwege de dagis (creche)  |