

Josine Lalleman
&
René Appel

taal vaardigheden buitenlandse kinderen

HET NEDERLANDS VAN
TURKSE KINDEREN
DIE IN NEDERLAND ZIJN GEBOREN

Buitenlandse kinderen hebben over het algemeen meer moeite met het volgen van het onderwijs dan hun Nederlandse klasgenoten. Dit wordt in belangrijke mate veroorzaakt door het feit dat zij het Nederlands onvoldoende beheersen. Deze twee constateringën zijn bepaald niet opzienbarend; zeker niet voor mensen die in het onderwijs werkzaam zijn. Zij hoeven niet van taalkundigen of andere onderzoekers te horen dat buitenlandse kinderen een achterstand hebben in Nederlandse taalvaardigheid, want zij worden er dagelijks mee geconfronteerd. In de onderwijspraktijk blijkt echter niet direct hoe de toestand van vandaag zich in de toekomst zal ontwikkelen. Hebben buitenlandse kinderen die in Nederland zijn geboren, zijn opgegroeid en op de kleuterschool hebben gezeten, nog steeds een achterstand in het Nederlands vergeleken met hun Nederlandse leeftijdgenootjes, of hebben ze een gelijke beheersing van het Nederlands wanneer ze in de eerste klas van de lagere school komen?

Deze vraag stond centraal in een onderzoek waarover Josine Lalleman en René Appel hieronder verslag doen. Het onderzoek werd gesteund door de Stichting Taalwetenschap, die wordt gesubsidieerd door de Nederlandse Organisatie voor Zuiver Wetenschappelijk Onderzoek (ZWO).

Inleiding

Een belangrijke overweging bij het opzetten van dit onderzoek¹ was, dat de groep van buitenlandse leerlingen in het Nederlandse onderwijs in de toekomst in steeds sterkere mate zal bestaan uit kinderen die hier geboren zijn. Verder is gekozen voor een vergelijking van taalvaardigheid in de eerste fase van de lagere-schoolloopbaan, omdat de kinderen dan nog geen formeel taalonderwijs

hebben gehad. Het lijkt van belang zicht te krijgen op hun startpositie. We willen benadrukken dat telkens wanneer wij spreken over een *taalachterstand* van buitenlandse kinderen, daarmee bedoeld wordt *in hun Nederlands*. Buitenlandse kinderen die slecht of matig Nederlands spreken, beheersen hun moedertaal misschien uitstekend. Bovendien is het woord *achterstand* misschien voorbarig, omdat het mogelijk is dat de buitenlandse kinderen niet *slechter* Nederlands spreken,

maar *anders* dan Nederlandse kinderen, een Nederlands met een eigen systematiek, vergelijkbaar met een dialect. In de slotparagraaf zullen we nader op dit punt ingaan.

Verzameling van de gegevens

Twintig Turkse en twintig Nederlandse kinderen hebben aan het onderzoek deelgenomen. Er is voor Turkse kinderen gekozen omdat ze de grootste groep vormen onder de buitenlandse kinderen (ongeveer 40 procent van het totaal). De Turkse kinderen waren allemaal in Nederland geboren en hadden hier op de kleuterschool gezeten — zij het niet allemaal even lang. De kinderen waren verdeeld over twaalf verschillende scholen in Amsterdam; het onderzoek werd op die scholen uitgevoerd. Op het moment dat de opnames werden gemaakt, zaten de kinderen enkele weken in de eerste klas; hun leeftijd varieerde van vijf jaar en elf maanden tot zeven jaar en drie maanden.

De Nederlandse kinderen woonden in dezelfde buurten als de Turkse kinderen, en waren over het algemeen afkomstig uit arbeidersgezinnen. We hebben de taalvaardigheid van deze kinderen niet vergeleken met die van andere Nederlandse kinderen. We hebben echter geen reden om aan te nemen dat de taalvaardigheid van de Nederlandse kinderen uit het onderzoek groter of kleiner is dan die van leeftijdgenootjes uit dezelfde sociaal-economische klasse.

Met ieder kind werden drie gesprekjes op de bandrecorder opgenomen, waarvan één met een klasgenoot, de andere twee met één van de onderzoekers. Omdat we gegevens wilden hebben over kenmerken van het Nederlands die zelden in de spontane taal van kinderen voorkomen (zoals het gebruik van de lijdende vorm), werden ook enkele taaltoetsen afgenomen.

Resultaten

Taalvaardigheid is geen enkelvoudig begrip. Het kan beschreven worden volgens een indeling die binnen het verschijnsel taal in de ruimste zin gemaakt kan worden; daarbij kunnen vaardigheden op de volgende vijf linguïstische niveaus worden onderscheiden: fonologie, morfologie, syntaxis, semantiek en pragmatiek. Op alle vijf niveaus gaat het zowel om het kunnen begrijpen als produceren van taalgebruik. Deze indeling is nuttig

bij de beschrijving van taalvaardigheid, omdat een spreker 'vaardig' kan zijn op het ene niveau, en niet op het andere. Er zijn bijvoorbeeld volwassen tweede-taalverwervers die vrijwel geen enkele syntactische fout maken wanneer ze Nederlands spreken, maar van wie je niettemin na drie woorden kunt zeggen dat Nederlands niet hun moedertaal is: hun taalvaardigheid schiet tekort op fonologisch niveau. Verder is het mogelijk dat mensen wel in staat zijn bepaalde taalvormen te begrijpen, terwijl ze die vormen niet zelf kunnen gebruiken of produceren. Tenslotte moet taalvaardigheid ook in verband worden gebracht met de taalgebruikssituatie: er is bijvoorbeeld een aanmerkelijk verschil tussen een testsituatie en een (al dan niet gezellig) spontaan gesprek. Het komt voor dat een kind binnen een toets iets goed doet wat het even later spontaan, in een gesprek, fout zegt; bijvoorbeeld omdat zijn aandacht daar op dat moment niet bij is. Maar andersom gebeurt het ook: zo zijn er kinderen die in een toets, waarin naar het meervoud van *konijn* wordt gevraagd, *konijns* zeggen, maar het later wel over hun *konijnen* thuis hebben.

In het volgende overzicht staat te lezen op welke aspecten de Nederlandse taalvaardigheid van de veertig onderzochte kinderen is bestudeerd:

<i>begrip</i>		<i>gebruik</i>
fonologisch niv.		toets
morfologisch niv.		spontaan/toets
syntactisch niv.		spontaan/toets
semantisch niv.	spontaan/toets	spontaan
pragmatisch niv.		spontaan

Zoals uit dit overzicht blijkt, ligt de nadruk op *productieve* taalvaardigheid, en is het begrip van het Nederlands alleen gemeten op semantisch niveau.

We zullen nu de resultaten van het onderzoek op de verschillende niveaus apart bespreken.

*Fonologische taalvaardigheid*²

In een toets werd aan de kinderen een aantal plaatjes voorgelegd, waarbij ze steeds twee woorden te horen kregen. Eén van die woorden hoorde bij het plaatje, en dat woord moesten ze herhalen. De twee woorden verschilden minimaal van elkaar, dat wil zeggen, slechts in één klank. Bijvoorbeeld: de testleidster liet het kind een plaatje zien waarop een boot was afgebeeld, en

vraag: 'Is dit een BOOT of een BOT?' Juist die klanken werden getoetst die in het Turks niet voorkomen: de (lange) \bar{a} (aa), \bar{e} (ee) en \bar{o} (oo), de tweeklank *ui* en de medeklinker *w*. In totaal kregen de kinderen veertien plaatjes en woordparen aangeboden.

Bij een groepsgewijze vergelijking van de Nederlandse en de Turkse kinderen blijkt er een groot verschil te zijn: de Nederlandse kinderen noemen in gemiddeld nog geen 2 procent van de gevallen het verkeerde woord, terwijl de foutscore voor de Turkse groep 20 procent is (statistisch significant verschil; zie noot 2). De meeste moeite hebben de Turkse kinderen met het onderscheid *v-w* en *e-ē*: de helft maakt minstens één fout bij deze items. In sommige gevallen is het echter onduidelijk of het kind de klanken niet kan onderscheiden, of dat het een woord niet kent en daarom het juiste woord niet produceert. Bijvoorbeeld, een van de items die het onderscheid *e-ē* toetsen, bestaat uit de woorden VER en VEER, met een plaatje van een veer erbij. Veel kinderen lijken dit woord niet te kennen en doen daarom dit toets-item fout.

Vijftien Nederlandse kinderen maken geen enkele fout. Hoewel geen enkel Turks kind op alle items de correcte reactie geeft, zijn er wel acht Turkse kinderen die maar één fout maken; zij doen het dus bijna net zo goed als een Nederlands kind. Al met al lijkt het zeker zinvol om in de klas, of in speciale lessen voor anderstalige kinderen, in het eerste jaar van de lagere school aandacht te besteden aan die klanken die wel in het Nederlands, maar niet in de moedertaal van de kinderen voorkomen.

Morfologische vaardigheid

Enkele morfologische kenmerken van het Nederlands zijn onderzocht in zowel de spontane taal van de kinderen als in een toets. In de toets kregen de kinderen steeds twee plaatjes aangeboden. De testleidster zei eerst iets over het eerste plaatje, en daarna iets over het tweede. De tweede zin werd niet afgemaakt en het kind kreeg de opdracht deze zin te voltooien. Een voorbeeld: (twee plaatjes zijn te zien; op het eerste staat één schip afgebeeld, en op het tweede twee schepen) 'Dit is een schip. Dit zijn twee ...'

De volgende vijf morfologische kenmerken van het Nederlands werden getest:

- 1 meervoudsvorming van het zelfstandig naamwoord (één sleutel — twee sleutels)

- 2 vorming van de onvoltooid verleden tijd (val-len — hij viel)
- 3 vorming van het voltooid deelwoord (zeggen — gezegd)
- 4 vorming van het verkleinwoord van zelfstandige naamwoorden (poes — poesje)
- 5 vorming van de vergrotende en overtreffende trap (diep — dieper — diepst).

Gemiddeld vullen de Nederlandse kinderen in 70 procent van de gevallen de zin goed aan, de Turkse kinderen slechts in 26 procent (statistisch significant verschil). Er is een belangrijk verschil met de Fonologie-toets: daar onderscheidde bijna de helft van de Turkse kinderen zich niet of nauwelijks van een 'gemiddeld Nederlands kind'. In de Morfologie-toets daarentegen, scoren alle Turkse kinderen op één na een stuk lager dan een 'gemiddeld Nederlands kind'. Blijkbaar hebben Turkse kinderen veel moeite met de Nederlandse morfologie wanneer ze bepaalde vormen in een testsituatie moeten produceren. Dat hoeft nog niet te betekenen dat zij vervoegingen en achtervoegsels ook in hun spontane taal niet of verkeerd gebruiken.

Wat echter de bestudering van spontane taal gecompliceerd maakt, is dat bepaalde vormen omzeild kunnen worden: als je iets niet gebruikt, is het ook niet fout! Een van de bekendste voorbeelden van dit verschijnsel is de vermindering van de onvoltooid verleden tijd van zelfstandige werkwoorden met behulp van het hulpwerkwoord *gaan*: hij ging helpen, zij gingen komen, enzovoort.

Wat betreft het meervoudsachtervoegsel van zelfstandige naamwoorden, vormen de Nederlandse kinderen drie keer zoveel goede meervouden in de toets dan de Turkse kinderen. De Nederlandse kinderen maken nog fouten in onregelmatige vormen als *slot* — *sloten* en *zebrapad* — *zebrapaden*, maar niet in regelmatige meervoudsvormen. De Turkse kinderen laten in de helft van de gevallen de uitgang weg, zowel bij regelmatige als bij onregelmatige meervouden, en herhalen dan gewoon de enkelvoudige vorm: (Dit is een konijn. Dit zijn twee ...) *konijn*. In dit geval lijkt de moedertaal van de kinderen een storende factor: in het Turks wordt namelijk na een telwoord de enkelvoudige vorm van het zelfstandig naamwoord gebruikt. In hun spontane taal doen de Turkse kinderen dit ook, maar in veel mindere mate. Een paar voorbeelden:

Ferhan: twee band

Hakan: drie politieauto

Terwijl er in de toets maar weinig goede meervouden worden gevormd, komen ze in de spontane taal van de Turkse groep vrij vaak voor, en in al het spontane-taalmateriaal zijn maar twee foute vormen te vinden (naast de bovengenoemde enkelvoudige): *speelgoette* en *broeren*.

In de Morfologie-toets werd naar twee vormen van het werkwoord gevraagd: het voltooid deelwoord en de onvoltooid verleden tijd. Beide vormen worden door de Nederlandse kinderen veel vaker correct gerealiseerd dan door de Turkse kinderen, ook in hun spontane taal.

In de meeste gevallen gebruiken de Turkse kinderen wel het voorvoegsel *ge-* bij voltooid deelwoorden, maar maken zij fouten in de vorm van het werkwoord, bijvoorbeeld:

Sibel: gewast, gekijken (toets)

Rahman: gekoopt (toets)

Dilek: en ze heb wat iets gekoopt (spontane taal)

Hakan: en hier is-ie geglijd (spontane taal)

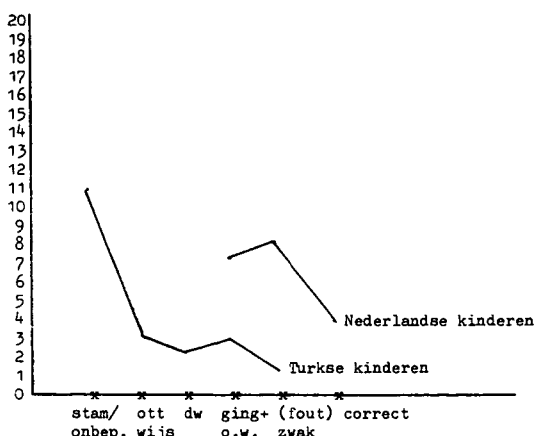
Sommige kinderen echter gebruiken gewoon een andere vorm van het werkwoord, één die ze wel kennen, of ze reproduceren de vorm die ze net van de testleidster hebben gehoord:

(De jongen wil een ijsje kopen. De jongen heeft een ijsje ...) Ozlem: *kopen*.

Dilek: en ze had 'm achteraan *kom* (spontane taal) (is: ze was hem achterna gegaan/gekomen).

De onvoltooid verleden tijd blijkt een moeilijker vorm van het werkwoord te zijn dan het deelwoord, en in de toets geven ook de Nederlandse kinderen in meer dan de helft van de gevallen foute reacties. Hierbij moet natuurlijk wel worden bedacht dat er vooral naar moeilijke, onregelmatige vormen werd gevraagd. De resultaten geven weer duidelijke verschillen te zien tussen de twee groepen. De meeste Turkse kinderen gebruiken een andere vorm van het werkwoord in de toets, zoals de stam, de onbepaalde wijs of het deelwoord, terwijl de meerderheid van de Nederlandse kinderen óf de omschrijving met *ging (-en)* gebruikt, óf een (foutieve) zwakke vorm van het werkwoord realiseert, zoals: *krijgde* en *koopte*. Hoewel de Nederlandse kinderen dus ook fouten maken (maar veel minder dan de Turkse) zijn ze te beoordelen naar de *soort* fouten verder gevorderd in de richting van een volledige beheersing van de verleden tijd.

AANTAL KINDEREN



Deze grafiek laat zien dat meer dan de helft van de Turkse kinderen een stam, of vaker, een onbepaalde wijs van het werkwoord gebruikt in plaats van een onvoltooid verleden tijd. Drie kinderen gebruiken de onvoltooid tegenwoordige tijd en slechts zes kinderen produceren een (incorrecte) vorm van de verleden tijd: twee geven het deelwoord, drie de omschrijving *ging plus onbepaalde wijs* en één kind overgeneraliseert de zwakke vervoeging van de ovt en gebruikt vormen als *houdde* (hield), *koopte*, enzovoort. Deze zes kinderen hebben de eerste stappen gezet naar de goede vorm; zij zijn ook de meest gevorderde Turkse kinderen wat betreft algemene Nederlandse taalvaardigheid.

In de spontane taal komen bij de Nederlandse kinderen regelmatig goede ovt's voor; bij de Turkse kinderen komen bijna alleen de vormen *had*, *was* en *ging* voor. In de weinige andere ovt's maken zij fouten, bijvoorbeeld *kwamt*, *sprongt*.

Dus, in de morfologie van het Nederlands blijven de Turkse kinderen duidelijk achter bij de Nederlandse. In sommige gevallen zou de moedertaal van de kinderen een rol kunnen spelen, zoals bij de meervoudsvorming van zelfstandige naamwoorden: dan maken Turkse kinderen fouten die de Nederlandse bijna nooit maken. In andere gevallen, zoals in de vorming van de ovt, lijken de Turkse kinderen dezelfde ontwikkelingsgang te volgen als Nederlandse kinderen.

Men kan verwachten dat fouten die (mede) veroorzaakt worden door de moedertaal hardnekkiger zijn dan ontwikkelingsfouten; daarom lijkt

het zinvol om in de eerste klas van de lagere school meer aandacht te besteden aan meervoudsvorming dan aan de verleden tijd.

Syntactische vaardigheid

Ook syntactische vaardigheid werd zowel in een toets als in spontane taal bestudeerd. De opdracht die de kinderen in de Syntactische toets kregen, was het letterlijk nazeggen van een aantal zinnen. Die zinnen bevatten een aantal vormen, waarvan we wilden weten of de kinderen ze beheersten. De volgende constructies werden getoetst: de lijdende vorm, gebiedende wijs en vraagzinconstructies, woord- en zinsontkenningen (niet/niets/geen) en verschillende soorten bijzinnen.

Het resultaat van de toets was dat de Nederlandse groep gemiddeld een score behaalde van 82 procent goed, en de Turkse groep van 53 procent goed. Ook hier bleek het verschil statistisch significant te zijn. De Turkse kinderen kunnen voor het grootste gedeelte vraagzinnen en zinnen in de gebiedende wijs in de juiste volgorde nazeggen, en ook in hun spontane taal komen beide soorten constructies tamelijk frequent voor. Ook ontkenningen gebruiken zij zowel in de toets als in hun spontane taal redelijk goed, hoewel sommigen wel vormfouten maken, bijvoorbeeld: Serpil: *niet geld* (waar *geen geld* correct is).

De meeste problemen hebben de kinderen met het nazeggen van zinnen in de lijdende vorm en bijzinnen, maar deze zijn ook voor de Nederlandse kinderen soms nog moeilijk. Sommige kinderen begrijpen de constructie niet, en zeggen alleen de inhoudswoorden na, bijvoorbeeld:

Adile: grote hond kleine poesje krabd (De grote hond wordt door een klein poesje gekrabd)

Anderen, en veel Nederlandse kinderen volgen deze strategie, hebben de betekenis van de passieve zin wel begrepen, maar zetten hem zelf om in zijn actieve tegenhanger:

Ferhan: Jan heeft van z'n moeder straf gekregen (Jan wordt door zijn moeder gestraft)

Rahman: moeder geven straf

Bij het nazeggen van bijzinnen kan er van alles mis gaan; de hele bijzin kan achterwege gelaten worden, of delen ervan:

Ertan: op de markt lopen drie Turkse vrouwen die boodschappen (Op de markt lopen drie Turkse vrouwen die boodschappen doen)

Of de kinderen gebruiken verkeerde voegwoorden, zoals:

Ertan: Jan heb ze handen gewassen, tot ze vies waren.

Ook in de hoofdzin laten veel kinderen woorden of woordgroepen weg, meestal omdat de zinnen te lang waren om helemaal onthouden te kunnen worden als ze niet of alleen gedeeltelijk begrepen werden.

Uit de Syntactische toets blijkt dat de Turkse kinderen de Nederlandse syntaxis minder goed beheersen dan de Nederlandse kinderen: de meeste kinderen beheersen de zinsvolgorde van vraagzinnen en van zinnen in de gebiedende wijs, maar de Turkse groep scoort veel lager dan de Nederlandse. De meeste (ook Nederlandse) kinderen beheersen op zesjarige leeftijd de passieve zin en bijzinnen nog niet goed, en ook hier hebben de Turkse kinderen gemiddeld veel lagere scores dan de Nederlandse.

In hun spontane taal gebruiken noch de Nederlandse, noch de Turkse kinderen de lijdende vorm. Bijzinnen komen wel voor, maar zeer sporadisch. We hebben daarom in de spontane taal niet verder naar deze verschijnselen gekeken, maar naar een veel algemener syntactisch kenmerk, namelijk de woordvolgorde van zinnen. Een gewone mededelende hoofdzin heeft de volgende volgorde patronen:

- 1 Onderwerp — Werkwoord — Lijdend voorwerp — Rest
(Het meisje — gooit — water — over de jongen heen)
- 2 Rest — Werkwoord — Onderwerp — Lijdend voorwerp — Rest
(En toen — gooide — het meisje — water — over de jongen heen)

Dit zijn de patronen van de 'officiële' Nederlandse grammatica. Maar niet alle afwijkingen van deze basisvolgordes zijn incorrect. Er bestaan in het Nederlands — zoals in elke taal — volgordes die weliswaar niet in zo'n grammatica genoemd of beschreven worden, maar die toch als 'goed' of 'passabel' bestempeld kunnen worden; ze passen in een grammatica van de *spreektaal*. Een paar voorbeelden:

Jeroen: (op de vraag: en hoe zit het met de boodschappen?) neemt ze niet mee.

Züleyha: en dan gaat die mevrouw weg, *dan*.

Rob: hij heb 'm al achter z'n kiezen, *de banaan*.

Ertan: en toen *zeg die jongetje*: 'Jij heb 't gedaan', *zeft-ie*.

In het eerste voorbeeld laat het jongetje een zins-

deel (het lijdend voorwerp *die*) weg: dit komt heel regelmatig voor in gesproken Nederlands. De andere voorbeelden laten min of meer onnodige toevoegingen aan de zin zien, soms met het doel zich duidelijker uit te drukken (zoals in het voorbeeld van Rob), in andere gevallen om wat extra accent te geven of het geheel wat te verlevendigen.

Zowel de Nederlandse als de Turkse kinderen maken zinnen die één van deze spreektaal-volgordes vertonen; gemiddeld zijn er niet veel verschillen tussen de twee groepen in dit opzicht.

Aan de andere kant maakt eenderde van de Turkse kinderen wel eens fouten tegen de normale zinsvolgorde van het Nederlands, terwijl Nederlandse kinderen dit maar heel sporadisch doen. De enige fout die bij Nederlandse kinderen voorkomt, is niet zozeer een volgorde-afwijking; ze laten wel eens een zinsdeel weg waar dat niet mag (ook niet in gesproken Nederlands):

Natasha: (op de vraag wat zien we hier allemaal?) vechten.

De meeste volgorde-afwijkingen in de Turkse groep hebben te maken met de positie van het werkwoord. In de mededelende hoofdzin staat de verbogen vorm van het werkwoord gewoonlijk op de *tweede plaats*, behalve in die spreektaal-volgorde waarin het werkwoord de *eerste positie* inneemt. Bij zes Turkse kinderen staat het werkwoord regelmatig op een verkeerde plaats, bijvoorbeeld:

Haci: en dan zij *heb* 'm gepikt

Celil: en dan jongetje kaart *pakken*.

In het eerste voorbeeld komt het werkwoord op de derde plaats, in de tweede zin helemaal aan het eind. Hiervoor zijn twee verklaringen mogelijk. In het Turks staat het werkwoord meestal achteraan de zin, en de kinderen zouden dus mogelijk de structuur van hun moedertaal in het Nederlands kunnen 'vertalen'. Waarschijnlijker echter is deze volgorde een *ontwikkelingsverschijnsel* en staat de moedertaal erbuiten. Als Nederlandse kinderen zo rond hun tweede levensjaar uitingen van twee zinsdelen gaan produceren, dan staat in de meeste gevallen het werkwoord achteraan, en dit blijft zo bij drie zinsdelen. Met andere woorden, jonge Nederlandse kinderen maken net zulke zinnen als in het voorbeeld van Celil.

Zes Turkse kinderen beheersen de twee volgordepatronen van de Nederlandse hoofdzin nog niet of slechts in geringe mate, en een zevende kind maakt spontaan geen echte zinnen (zij spreekt in

éénwoord-uitingen). De rest van de Turkse groep maakt spontaan wel iets meer fouten dan de Nederlandse kinderen, maar realiseert toch meestal de goede volgordes. Uit deze gegevens kunnen we concluderen dat de Turkse kinderen als groep wel een achterstand hebben op de Nederlandse, wat betreft beheersing van de Nederlandse syntaxis, maar dat die achterstand kleiner is dan die we vonden op morfologisch niveau.

Semantische vaardigheid

Bij semantische vaardigheid is niet alleen de productie, maar ook het *taalbegrip* bestudeerd: in een toets werd nagegaan of de kinderen een bepaalde, mondeling gegeven opdracht op de juiste wijze konden uitvoeren, bijvoorbeeld opdrachten als 'Gooi het kwartje waarvan de kop boven ligt, op de grond.' Daarnaast werd in de spontane taal het begrip van vragen getoetst. In beide gevallen zijn de groepsverschillen erg groot: de Nederlandse kinderen voeren bijna 80 procent van de opdrachten goed uit, en in een gesprek met een volwassene begrijpen ze vrijwel altijd de (semantische) strekking van de vraag, met andere woorden, zij weten bijvoorbeeld dat op een *waarom*-vraag met een *omdat*-antwoord gereageerd moet worden en op een *wie*-vraag met een persoon. De Turkse kinderen voeren maar de helft van de opdrachten goed uit, en zij beantwoorden de vragen in gemiddeld 20 procent van de gevallen in de verkeerde semantische categorie, bijvoorbeeld: Jale: (na de vraag: en waar ben je toen heen geweest?) ehm, vijf dagen.

In beide gevallen bleken de groepsverschillen weer statistisch significant te zijn.

Productieve semantische vaardigheid hebben we gemeten door na te gaan hoe uitgebreid kinderen uit eigen beweging een verhaaltje vertellen over gebeurtenissen die zij op een plaatje voor zich zien uitgebeeld. We letten daarbij niet op de vorm waarin een bepaalde gebeurtenis of toestand werd gegoten, maar louter op de begrijpelijkheid en zinvolheid van de uiting; een uiting als de volgende werd bijvoorbeeld gewoon betrokken in de analyse:

Züleyha: en dan gooit die meisje met de emmer een water. (Op het betreffende plaatje was een meisje afgebeeld dat een jongen natgooide met een emmer water.)

De Nederlandse kinderen vertellen verhaaltjes gemiddeld uitgebreider dan de Turkse: per verhaaltje gebruiken de Nederlandse kinderen gemiddeld

ruim zeven zinvolle uitingen tegenover de Turkse vijf en een half (statistisch significant verschil). Slechts twee Turkse kinderen vertellen net zo uitgebreid als een 'gemiddeld Nederlands kind'.

Serpil is één van die Turkse kinderen; ter vergelijking wordt hieronder haar verhaaltje bij de plaatsjesserie gegeven en dat van een Nederlands kind.



Serpil
en die mevrouw gaat iets kopen
enne het jongetje pakt de portemonnee
en dan gaat het mevrouw kijken in het zak
en het geld zit er niet in
en dan gaat-ie naar huis.

Eddy
een mevrouw gaat boodschappen doen
en daar komt een jongetje aan
en die pakt al d'r geld af en neemt de portemon-
nee mee
en dat wilt ze het afrekenen
dan had ze geen geld.

Dus, wat betreft semantische vaardigheid, moeten we concluderen dat zowel bij het begrijpen als in de spontane produktie de Turkse groep minder goed uit de bus komt dan de Nederlandse.

Hieraan moet echter wel een kanttekening worden toegevoegd. We zagen bij de bespreking van de morfologische vaardigheid, dat slechts één Turks kind in een testsituatie het gemiddelde van de Nederlandse groep evenaarde. In de Semanti-

sche begripstoets is dit ook het geval, terwijl geen enkel Turks kind de gemiddelde Nederlandse score evenaart bij de (semantisch) juiste beantwoording van vragen. Uit het bovenstaande bleek dat slechts twee Turkse kinderen verhaaltjes even uitgebreid vertellen als het 'gemiddelde Nederlandse kind'. Maar als we de Turkse kinderen individueel met de laagste Nederlandse scores vergelijken, dan komen er duidelijke verschillen tussen de twee deelvaardigheden aan het licht.

1 Morfologie-toets:

6 Turkse kinderen scoren boven laagste Nederlandse score

2a Semantische begripstoets:

8 Turkse kinderen scoren boven laagste Nederlandse score

2b Begrip van vragen:

14 Turkse kinderen scoren boven laagste Nederlandse score

2c Verhaaltje vertellen:

17 Turkse kinderen scoren boven laagste Nederlandse score.

Met andere woorden, de Turkse groep heeft een duidelijke achterstand wat betreft de deelvaardigheden Morfologie en Semantiek, maar de verschillen zijn groter op het gebied van de Morfologie.

Pragmatische vaardigheid

We zullen hier één aspect van de pragmatische vaardigheid bespreken: de vaardigheid om zich verbaal in een spelsituatie met een leeftijdgenootje te 'redden'. Binnen het onderzoek werd een situatie gecreëerd die zoveel mogelijk zou lijken op situaties waarin kinderen dagelijks verkeren. Alle Turkse kinderen speelden gedurende een half uur met een Nederlands klasgenootje (die ook aan het onderzoek deelnam op andere onderdelen), en het taalgebruik van de kinderen tijdens het spel werd op de band opgenomen en later uitgeschreven. We zochten (onder andere) antwoord op de volgende vragen: Zijn de Turkse kinderen over het algemeen net zo lang aan het woord als hun Nederlandse speelgenootjes? Wie laten zich sneller het woord ontnemen, de Turkse of de Nederlandse kinderen? Wie bepalen vooral wat er wordt gespeeld?

Bij dit soort vragen moet natuurlijk worden bedacht dat het karakter van de kinderen een grote rol speelt. Afgezien van de taalvaardigheid van een kind kan het door verlegenheid, ongeïnteresseerdheid of door welke niet-talige reden dan ook zich laten leiden door een ander kind in het spel. Niettemin lijken de bovenstaande vragen zinvol, en zouden er wellicht bepaalde algemene tendenzen kunnen worden aangetoond.

In de eerste plaats zijn we nagegaan hoe lang elk kind aan het woord was in de spelsituatie. We hebben dit vastgesteld door de gemiddelde lengte van alle 'spreekbeurten' van een kind in woorden uit te rekenen. De gemiddelde spreekbeurt-lengte van de Nederlandse kinderen is 7 woorden per

spreekbeurt, van de Turkse kinderen 5 woorden (verschil statistisch significant). Het zijn echter vooral de vijf minst taalvaardige Turkse kinderen die dit verschil tussen de twee groepen veroorzaken: in totaal zijn er namelijk zeven Turkse kinderen die gemiddeld langer aan het woord zijn dan hun Nederlandse speelgenootje.

Vergeleken bij volwassenen in een alledaagse gesprekssituatie vallen kinderen elkaar vrij weinig in de rede. Dit gegeven is in Amerikaans onderzoek naar voren gekomen, en het geldt ook voor de kinderen in dit onderzoek: in een totaal aan 'gesprekken' van ruim *tien uur* (20 dialogen à een half uur gemiddeld) komen nog geen honderd interrupties voor, per gesprek dus gemiddeld bijna vijf. De Turkse kinderen vallen de Nederlandse kinderen gemiddeld net zo vaak in de rede als andersom, maar de interrupties door de Nederlandse kinderen lukken vaker: in de helft van de gevallen versus éénderde. We hebben een interruptie als geslaagd beschouwd wanneer het kind dat in de rede werd gevallen het onderwerp van gesprek van de ander overneemt, c.q. in de richting doorgaat die door de ander is aangegeven. Bijvoorbeeld het volgende geval, waarin Rob het onderwerp van Cengiz overneemt, en vergeet waar hij het zelf over had:

Rob: nee, mijn moeder *is er niet*

Cengiz: *Rob, jij heb* vijf nummer, kijk 'ns, Rob, jij heb vijf nummer

Rob: wat, ikke?

(De overlappende gedeeltes zijn gecursiveerd).

Het is niet zo, dat een kind dat de ander met succes in de rede valt, daarom ook taalvaardiger is dan een kind dat dat niet doet: als een gesprekspartner weinig zegt, is er ook weinig gelegenheid om te interrumperen! Het feit echter dat over het algemeen de interrupties door de Nederlandse kinderen iets vaker succes hebben dan die door Turkse kinderen, duidt er wel op dat de Turkse kinderen ook op pragmatisch niveau een achterstand hebben.

De derde vraag die we hierboven formuleerden, was of de Nederlandse kinderen, door hun verbale overwicht, ook meer dan de Turkse kinderen bepaalden wát er gespeeld werd en hóe. Om dit vast te stellen, hebben we het aantal *directieven* geteld van ieder kind. Een directief is een uiting die een bevel, een instructie of een soms zeer dringend gesteld verzoek bevat of impliceert. He-las hebben we achteraf gezien niet na kunnen gaan wat voor effect zo'n directief van geval tot

geval had, omdat uit de rest van het gesprek vaak niet bleek of er al of niet 'gehoorzaamd' werd (we beschikten niet over video-opnames).

De Nederlandse kinderen gebruiken meer directieven dan de Turkse, maar de verschillen bleken niet statistisch significant te zijn; dat wil zeggen de kans is redelijk groot dat ze toevallig zijn, en alleen voor de twee groepen kinderen uit dit onderzoek gelden.

Er zijn zeven Turkse kinderen die vaker dan hun Nederlandse speelgenootjes in ieder geval de poging wagen om het gedrag van de ander te beïnvloeden.

In het algemeen blijken de Turkse kinderen het op pragmatisch gebied wat minder te doen dan de Nederlandse groep, maar tenminste één derde is individueel gezien aardig tegen zijn/haar gesprekspartner opgewassen, en sommige Turkse kinderen zijn hun Nederlandse speelgenootjes verbaal duidelijk de baas.

Conclusies

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat er over het algemeen flinke verschillen in Nederlandse taalvaardigheid zijn tussen Nederlandse kinderen in de eerste klas van de lagere school en hun Turkse klasgenootjes die in Nederland geboren zijn. Turkse kinderen hebben (gemiddeld) een achterstand op alle onderscheiden niveaus, maar die achterstand is het sterkste wat betreft morfologische aspecten, en het minst voor het pragmatisch niveau.

Opvallend is, dat de Turkse kinderen vooral minder presteren dan de Nederlandse kinderen op de afgenomen taaltoetsen, terwijl in de (min of meer) spontane taalproductie de achterstand geringer is. Hierbij moeten twee opmerkingen worden gemaakt. In de eerste plaats wordt in een toets vaak naar 'moeilijke dingen' gevraagd, die in het gewone taalgebruik niet voorkomen of niet hoeven voor te komen. Dat betekent ook, dat anderstalige kinderen 'aan de oppervlakte', dat wil zeggen in de alledaagse interactie, dikwijls redelijk taalvaardig kunnen lijken, maar dat dit soms tegenvalt als er dieper wordt gezocht. In de tweede plaats lijken de taaltoetsen in bepaalde opzichten op taken die de kinderen ook op school soms (of vaak, afhankelijk van de school) moeten uitvoeren. Dit betekent dat de anderstalige kinderen vooral moeite zullen hebben met die schooltaken vanwege een tekortschietende taalvaardigheid; ze

lijken veel problemen te hebben met taalvaardigheidstaken wanneer die los staan van de onmiddellijke context en situatie, met andere woorden wanneer het abstracte, analytische taken zijn die een beroep doen op het vermogen om goed met geïsoleerde taalvormen te kunnen omgaan (zie ook Hulstijn (1984) over verschillende vormen van taalvaardigheid).

We hebben het tot nu toe over een *achterstand* van Turkse kinderen gehad, maar dat was in feite voorbarig. Nader onderzoek van de afwijkende vormen in het taalgebruik van de Turkse kinderen leert echter dat het begrip 'achterstand' niet ten onrechte is gebruikt: de Turkse kinderen spreken *geen systematisch anders* Nederlands. Af en toe komen er systematische (morfologische) kenmerken voor, zoals 'ik hebber' en 'hij pakker', maar in het algemeen zijn de afwijkingen van de norm voor (gesproken) Nederlands niet gebonden aan een regelsysteem, dus is er geen sprake van een eigen (Turkse) variant van het Nederlands. We willen overigens nog graag benadrukken — ook in verband met de opmerkingen over het verschil tussen taaltesten en spontane taal — dat het bepaald niet onze bedoeling is om in Nederland geboren Turkse kinderen per se te voorzien van het etiket *taalachterstand*. Maar waar er zo'n achterstand lijkt te bestaan, mag die niet worden verhuld. Wij denken dat de betreffende anderstalige kinderen baat (kunnen) hebben bij zo'n niet-verhullende benadering, omdat onderwijskansen voor een groot deel afhankelijk zijn van hun taalvaardigheid. Dit onderzoek laat duidelijk zien dat die Nederlandse taalvaardigheid van Turkse kinderen (en zeer waarschijnlijk van andere anderstalige kinderen die in Nederland zijn geboren) verder moet worden gestimuleerd. Er zal in het basisonderwijs een vorm van 'tweede-taalonderwijs voor gevorderden' moeten worden ontwikkeld.

Bij de ontwikkeling van dit tweede-taalonderwijs is een belangrijk gegeven dat de groep anderstalige kinderen zeer heterogeen is qua taalvaardigheid. Dat betekent dat de te ontwerpen programma's geen modaal eenheidskarakter mogen dragen; ze moeten gedifferentieerd zijn afgestemd op tweede-taalverwervers met verschillende beheersingsniveaus. In dit tweede-taalonderwijs zou ook aandacht moeten worden besteed aan de uitbreiding van de woordenschat. We hebben weliswaar geen onderzoek gedaan naar het vocabulair van de kinderen, maar we hadden de indruk dat

ook op dit punt de Turkse kinderen een achterstand hebben in vergelijking met hun Nederlandse leeftijdsgenootjes. Verder moet worden bedacht dat de anderstalige leerlingen juist vaak de wat moeilijker woorden of vormen nog onder de knie moeten zien te krijgen; woorden of vormen die in de spontane schoolklasinteractie maar zelden voorkomen. Voor de voortgezette tweede-taalverwerving mag daarom niet alle hoop gesteld worden op de gewone interactie tussen leerlingen en leerkracht. Hoewel die interactie van groot belang moet worden geacht, is het te naïef optimistisch om te denken dat in die reguliere klassensituatie de tweede taal adequaat kan worden ver-

worven zonder speciale aandacht, speciale methodes, en leerkrachten die zich specifiek didactische deskundigheden hebben eigen gemaakt.

In het *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs* zijn helaas geen voorzieningen aangekondigd voor deze vorm van extra tweede-taalonderwijs voor gevorderden, omdat men er ten onrechte van uitging dat de hier geboren anderstalige kinderen geen Nederlandse taalproblemen meer zouden hebben. Toch is dit soort onderwijs hard nodig om voorwaarden te scheppen voor betere onderwijskansen voor anderstalige leerlingen van de tweede generatie.

Noten

- 1 In het onderzoek is ook nagegaan wat de relatie is tussen het Nederlands taalvaardigheidsniveau van de Turkse kinderen en de sociaal-culturele oriëntatie van de gezinnen waaruit ze afkomstig zijn. Hierover is gerapporteerd in Lalleman (1983).
- 2 Verschillen tussen de twee groepen op een bepaalde variabele, maat of toets zijn steeds op hun statistische significantie getoetst door middel van een T-test. Het significantie-niveau was op 5 procent gesteld, maar bij de statistisch significante verschillen bleven de p-waarden hier meestal ver onder, met andere woorden de kans dat de gevonden verschillen aan het toeval (of de toevallige samenstelling van de steekproef) te wijten zou zijn, lag meestal ver beneden de 5 procent.

Literatuur

- J.J. Hulstijn 'Vaardigheden in moedertaal en eigen taal; Cummin's theorie van de wederzijdse afhankelijkheid' in: *Levende Talen* nr 388, p. 18-23
- J. Lalleman 'Turkse kinderen in Nederland. De relatie tussen hun taalvaardigheid en de sociaal-culturele oriëntatie van hun ouders' in: *Interdisciplinair Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap* 3, p. 134-151