

Rian Aarts &  
Ava van Baaren

## De voorschoolse taalomgeving van Turkse kinderen

---

*Dat veel allochtone leerlingen het moeilijk hebben op school is inmiddels genoegzaam bekend. Vierjarigen komen al met een achterstand de kleuterschool binnen. Programma's worden opgezet om de ouders te stimuleren tot meer ontwikkelingsgerichte activiteiten. Allereerst zou er echter inzicht moeten zijn in de verschillen tussen thuistaal en schooltaal. Heersende opvattingen daarover konden wel eens op vooroordelen berusten.*

*Rian Aarts en Ava van Baaren deden een onderzoekje naar de sociaal-culturele context van de taalverwerving van twee Turkse peuters. Ze analyseren de interactiestrategieën die de ouders gebruiken wanneer ze met hun kinderen praten en gaan na welke taalgebruiksgenres in de dialogen voorkomen. De resultaten zijn verrassend.*

---

De achterstand van Turkse kinderen in het Nederlandse onderwijs zou mogelijk verklaard kunnen worden uit cultureel bepaalde verschillen in taalsocialisatie. De thuistaal van een taalminderheid en de schooltaal, die op de dominante maatschappelijke omgeving georiënteerd is, kunnen zozeer van elkaar verschillen dat een vlotte overgang naar school bemoeilijkt wordt. Om het onderwijs beter toe te kunnen snijden op Turkse kinderen is allereerst inzicht nodig in de aard van deze verschillen. Dat vereist etnografisch onderzoek, dat zich richt op de sociaal-culturele omgeving van (etnische) groepen. Wij deden een dergelijk onderzoek naar de taalomgeving van twee Turkse kinderen in de voorschoolse leeftijd in het kader van onze studie Turks aan de Rijksuniversiteit Utrecht.<sup>1</sup>

Aan Gordon Wells (1983, 1985) ontleenden wij een analysemodel om de kwaliteit van de

ouder-kindinteractie te beoordelen; Shirley Brice Heath (1987) leverde een kader om het voorkomen van op school gewaardeerde genres te beschrijven.

We gaan eerst in het kort in op het belang van etnografisch onderzoek naar taalsocialisatie; vervolgens beschrijven we ons eigen (kleinschalige) onderzoek en geven we een globale analyse van het verzamelde materiaal.

### Etnografisch onderzoek

In de jaren zeventig komt in de Verenigde Staten etnografisch onderzoek naar taalsocialisatie op gang. Dit onderzoek is erop gericht de taalsocialisatie van kinderen in verschillende culturen te observeren en te beschrijven binnen de sociaal-culturele context. Etnografisch onderzoek is onder anderen door Susan U. Philips en Shirley Brice Heath gedaan. Philips (1983) toont aan dat verschillen in participatiestructuur (manier van deelneming aan interacties) thuis en op school de oorzaak zijn van de problemen die Indiaanse kinderen op school ondervinden. Uit onderzoek van Brice Heath (1982a, 1982b) blijkt de taalsocialisatie van verschillende etnische groepen (onder andere wat betreft 'literacy events' en het gebruik van vragen) zeer verschillend te zijn. De taalsocialisatie van deze groepen sluit niet altijd aan bij wat de school van kinderen verwacht.

In Nederland is beduidend minder etnografisch onderzoek naar taalsocialisatie verricht. Erica Huls (1989) heeft onderzoek gedaan naar de taalomgeving van twee Turkse gezinnen. Zij concludeert dat de gezinsinteractie in deze twee gezinnen de kinderen niet optimaal voorbereidt op hun schoolloopbaan in Nederland, gezien de aard van de schoolse interactie. Maar uit het onderzoek blijkt ook dat veel gangbare beelden rond interacties en verhoudingen in Turkse gezinnen niet kloppen. Etnografisch onderzoek naar de taalsocialisatie is dus nodig, zodat denkbeelden en maatregelen niet langer op vooronderstellingen berusten, maar op de werkelijkheid.

### Ons onderzoek

We hebben een inventariserend, beschrijvend onderzoek naar de taalomgeving van Turkse kinderen in Nederland gedaan, omdat er nog

weinig informatie op dit gebied is. Ons onderzoek was gericht op de ouder-kindinteractie, omdat deze interactie de bron bij uitstek voor taalverwerving is. We hebben gedurende een week één uur per dag het alledaagse taalgebruik van twee Turkse meisjes, 2 en 3 jaar oud, en hun ouders vastgelegd op cassette.

Om de normale interactie in het gezin niet al te zeer te verstoren zijn wij niet als observant aanwezig geweest, maar hebben de ouders gevraagd de cassette recorder aan en uit te zetten. Na de opnamen hebben we met de moeders de cassettes afgeluisterd en, waar nodig, hen gevraagd om toelichting. Zo hebben we het taalgebruik ook in de context kunnen plaatsen. De opnamen zijn gemaakt op een rustig uur van de dag, wanneer ouder(s) en kind doorgaans in één kamer waren.

In totaal hebben we dus twee maal vijf uur interactie tussen twee Turkse kinderen en hun ouders op de band staan. Dit betekent dat het een kleinschalig onderzoek is, waarvan de resultaten niet gegeneraliseerd kunnen worden. Dat is ook niet onze bedoeling geweest: het onderzoek beoogt een aanzet te geven tot grootschaliger onderzoek naar interactie binnen Turkse gezinnen. Er bestaan namelijk allerlei ideeën over Turkse interactiegewoonten en gezinsverhoudingen (zie onder andere Eppink 1981), maar er is op dit gebied nauwelijks empirisch onderzoek verricht in Nederland. We hebben dan ook weinig vergelijkingsmateriaal. Het is dus een eerste, inventariserend onderzoek waarmee we een beeld willen geven van de interactie in twee Turkse gezinnen in Nederland.

Voor ons onderzoek naar de taalomgeving thuis van Turkse kinderen in Nederland hebben we ons laten inspireren door de theorieën van Brice Heath (1987) en Gordon Wells (1985). De analysekaders die Brice Heath en Wells aanreikten geven we beknopt weer.

### Wells: linguïstische input en ondersteuning

Wells (1983, 1985) stelt dat thuistaal altijd voldeet indien ouders ingaan op de uitingen van het kind. In de interactie tussen ouder en kind heeft ieder een eigen rol; ze vullen elkaar aan en zijn wederzijds afhankelijk van elkaar. Het kind bepaalt wat er wordt geleerd en de volgorde

waarin wordt geleerd. Deze ontwikkelingsvolgorde is volgens Wells universeel en de omgeving heeft er weinig invloed op. De rol van de volwassene bestaat uit het voorzien in de linguïstische input en in steun en aanmoediging. Deze factoren beïnvloeden de snelheid en het gemak waarmee het kind de taal leert. De volwassene interpreteert het gedrag van het kind binnen het eigen cultureel-linguïstisch kader. De respons van de volwassene is een weerspiegeling van de betekenis van het gedrag van het kind zoals de volwassene dat interpreteert. Samen komen volwassene en kind tot overeenstemming over de betekenis van hun uitingen.

Als belangrijkste factor bij taalverwerving noemt Wells het vermogen van de volwassene de conversatie voor beiden lonend te maken, zodat het kind tot communiceren gemotiveerd blijft. De volwassene moet bereid zijn de betekenisintentie van het kind als basis van de conversatie te nemen. Wells gaat ervan uit dat ouders dit intuïtief doen.

De aard van de ouder-kindinteractie is niet universeel. Wells beschrijft wel kenmerken van interactie in verschillende sociaal-economische milieus, maar hij deed geen onderzoek in gezinnen met een niet-Engelse etnisch-culturele achtergrond. Om een globaal beeld te krijgen van de ouder-kindinteractie in de Turkse gezinnen zijn we in de verzamelde gesprekken nagegaan in welke mate de door Wells genoemde strategieën voorkomen. Hij onderscheidt vier strategieën die ouders gebruiken om overeenstemming te krijgen over de betekenisintentie van hun kind:

- *imitation* (nazeggen)
- *confirmation* (bevestigen)
- *expansion* (uitbreiden)
- *contingent query* (vragen om specificatie).

We hebben de door ons opgenomen gesprekken aan de hand van deze vier strategieën geanalyseerd.<sup>2</sup>

Dat niet voor alle kinderen de overgang naar school zonder problemen verloopt, is volgens Wells niet te wijten aan een taalgebrek (de thuistaal voldoet immers), maar aan verschillen in taalgebruiksregels. Het is de taak van de school om enerzijds de thuistaal in stand te houden, anderzijds om deze aan te vullen met formele vaardigheden en kennis. Dit is alleen mogelijk wanneer de leerkracht bij schooltaken die zich daarvoor lenen een wederzijdse inter-

actiestijl gebruikt en het doel van de taken vol-  
doende open is voor bijdragen van de leerling.  
Dit soort interactie bouwt immers voort op de  
conversaties die het kind van huis uit kent. Als  
leerkrachten maar één soort taalgebruik accep-  
tabel vinden, vragen ze van kinderen die dit  
taalgebruik thuis niet geleerd hebben als het  
ware een spel te spelen waarvan ze de regels niet  
kennen.

### Brice Heath: op school gewaardeerde genres

Net als Wells vindt Brice Heath dat het onder-  
wijs niet voldoet aan de eisen die voortvloeien  
uit de taalervaring van kinderen. Anders dan  
Wells verklaart ze de problemen die leerlin-  
gen tegenkomen onder andere uit het, in het  
onderwijs gangbare, unilineaire taalontwik-  
kelingsmodel. Dit is volgens haar een gene-  
ralisatie vanuit onderzoeken naar westerse  
middenklasse-gezinnen.

Volgens Brice Heath is het proces van taalver-  
werving sterk cultureel bepaald. Brice Heath  
stelt dat de verschillende thuistalen niet alle-  
maal even goed voorbereiden op een succes-  
volle schoolloopbaan. Niet alle talen bevatten de  
in dominante groepen en instituties belangrijke  
taalgenres. Uit haar onderzoeken blijkt dat be-  
paalde genres taalgebruik, die op school en in  
de dominante maatschappelijke omgeving zeer  
belangrijk worden geacht, niet bij alle door haar  
onderzochte groepen minderheden frequent en  
intensief voorkomen. Dit probleem geldt des  
te sterker voor kinderen uit niet-engelstalige  
groepen. Juist vanwege het feit dat ze anders-  
talig zijn komen ze ook minder gauw in aanra-  
king met de typen taalgebruik die in het domi-  
nante maatschappelijke verkeer gangbaar zijn.  
Omdat deze kinderen wél in dit verkeer moe-  
ten leven is het zaak dat zij die genres aanleren.  
Bij het uitbreiden van het scala aan genres ligt  
er een taak zowel voor de ouders als voor de  
school. Ouders zouden hun kinderen een rijke  
talige omgeving moeten aanbieden. Ze kunnen  
hun kinderen meenemen naar secundaire insti-  
tuties (school, kerk, recreatie, medische zorg)  
van de eigen dan wel van de dominante groep,  
waar de kinderen in aanraking komen met meer  
formeel, expliciet, en eventueel ook schriftelijk  
taalgebruik. Dit is het taalgebruik dat ook op  
school gewaardeerd wordt. Omdat bemoeienis  
met de opvoeding van andermans kinderen al-

tijd gevoelig ligt is dit een moeilijk te verwezen-  
lijken oplossing. Ouder-educatieprogramma's  
zullen dan ook weinig nut hebben, als de wens  
tot verandering niet van de ouders zelf uitgaat.

In ieder geval dienen scholen hun verant-  
woordelijkheid onder ogen te zien en hun taal-  
aanbod te verbreden en geschikt te maken voor  
kinderen uit alle milieus en etnische groepen.  
Leerkrachten moeten op de hoogte zijn van de  
genres van taalgebruik en interactiestijlen die  
de kinderen van huis meekrijgen. Ze zouden  
een culturele en linguïstische gevoeligheid  
moeten ontwikkelen ten aanzien van het taal-  
gebruik dat ze hanteren en de eisen die ze aan  
leerlingen stellen. Kortom: de school moet  
afstappen van het unilineaire ontwikkelings-  
model en ruimte bieden aan de taalervaringen  
van alle leerlingen.

Naast de genres van taalgebruik die thuis be-  
schikbaar zijn en contact met diverse sprekers,  
talen en taalgebruik (bij voorbeeld in secun-  
daire instituties) acht Brice Heath de volgende  
factoren bepalend voor de taalsocialisatie van  
kinderen:

- de opvattingen van de ouders over opvoeden en  
hun rol bij de taalverwerving van het kind
- de toekomstgerichtheid van de ouders
- het openstaan voor vragen van het kind.

Deze factoren hebben we ook in ons onder-  
zoek betrokken. Voor we tot een typering van  
de onderzochte interactievormen overgaan, rest  
ons nog het noemen van de genres van taalge-  
bruik die Brice Heath onderscheidt:

- *label quest*: het laten benoemen van items en hun  
attributen door het kind (etiketteren)
- *meaning quest*: vragen naar verklaringen voor  
wat bedoeld is, naar de betekenis van het gedrag  
van het kind ('Waarom doe je dat?')
- *recount*: het kind vertelt gedeelde ervaring en  
informatie ('Vertel eens aan papa wat je van  
oma kreeg?')
- *account*: het kind vertelt niet gedeelde ervaring  
en informatie ('Heb je buiten gespeeld op de  
crèche?')
- *eventcast*: verslag doen van lopende activiteiten,  
plannen
- *stories*: het vertellen van fictieve verhalen.

Dit zijn de typen van taalgebruik die in schoolse  
activiteiten voorkomen en bij op de dominante  
maatschappelijke omgeving georiënteerde ge-  
meenschappen.

## Typering van de interactievormen

**DE GEZINNEN** We hebben twee Turkse gezinnen bereid gevonden aan ons onderzoek mee te werken. In beide gezinnen was een kind in de voorschoolse leeftijd aanwezig. Het zijn twee willekeurige Turkse gezinnen die niet per se representatief zijn voor Turkse gezinnen in Nederland.

We zullen de twee gezinnen kort beschrijven; we noemen ze gezin A en gezin B en we gebruiken gefingeerde namen.

**Gezin A** bestaat uit vader (26), moeder (26) en Halime (2 jaar en 9 maanden). Het gezin woont bij de familie van de vader in huis. Vader en moeder hebben in Turkije een opleiding vergelijkbaar met het Nederlandse HAVO gevolgd. Vader is twee en een half jaar in Nederland, moeder anderhalf jaar. Vader is momenteel werkloos, maar gaat beginnen aan een opleiding aan de Politie school. Moeder is huisvrouw en volgt een cursus Nederlands. De familie is praktiserend moslim. In huis wordt bijna uitsluitend Turks gesproken. Halime zit overdag met de rest van de familie in de woonkamer; ze slaapt op de kamer van haar ouders. Ze gaat sinds twee maanden vier ochtenden per week naar de crèche. Daarnaast gaat ze met haar ouders mee boodschappen doen, wandelen in het park en op familiebezoek.

Halime is soms moeilijk te verstaan, brabbelt nog een beetje. Haar moeder zegt vaak dingen als: 'Je bent toch groot, praat niet als een baby, praat eens mooi.' De ouders herhalen zichzelf vaak, als het kind niet meteen reageert. Ze wachten niet altijd op antwoord. Halime herhaalt vaak letterlijk wat vader of moeder gezegd heeft en die herhalen het dan nog eens. De ouders geven het kind veel opdrachten en spreken het kind heel vaak bij haar naam aan. De hele familie houdt zich met Halime bezig.

**Gezin B** bestaat uit vader (26), moeder (25) en Selma (3 jaar en 9 maanden). Moeder verwacht over vijf maanden haar tweede kind. Moeder is op tienjarige leeftijd naar Nederland gekomen met haar ouders. Ze heeft een middelbare schoolopleiding gevolgd en drie jaar als groepsleidster gewerkt. Momenteel volgt ze een part-time HBO-opleiding. Vader is vier en

een half jaar geleden naar Nederland gekomen. Hij werkt als elektricien en volgt een avondopleiding. De ouders zijn geen praktiserend moslim. Ze spreken voornamelijk Turks, soms ook Nederlands. Selma gaat elke ochtend naar de crèche. 's Middags is ze thuis met moeder en soms met een nichtje. Als moeder les heeft gaat Selma meestal naar oma (die in dezelfde straat woont). Moeder en Selma gaan ook wel boodschappen doen en naar het park.

Moeder en kind doen veel benoemspelletjes (kleuren, getallen enzovoort). Soms draaien ze hierbij de rollen om en is Selma degene die moeder vraagt dingen te benoemen. Er worden Nederlandse boekjes gelezen waarbij moeder de tekst ook in het Turks vertaalt. Er wordt afwisselend Turks en Nederlands gesproken. Met name schoolse dingen (de crèche in dit geval) worden in het Nederlands gezegd. Tellen, kleuren benoemen en dergelijke doet moeder vaak én in het Nederlands én in het Turks.

**BRICE HEATH' GENRES** We zijn nagegaan in hoeverre de taalgebruiksgenres die Brice Heath noemt in de interactie van deze Turkse gezinnen voorkomen. Het voorkomen van een breed repertoire aan taalgebruiksgenres in gevarieerde contexten in de voorschoolse situatie is volgens Brice Heath een belangrijke voorwaarde voor later schoolsucces.

Uit onze analyse blijkt dat alle zes genres voorkomen in de interactie van de onderzochte gezinnen. We zullen enkele voorbeelden geven van het voorkomen van de verschillende genres:

- *label quest* komt voor bij dagelijkse dingen (speelgoed en kleren benoemen), in versjes en liedjes (dieren en geluiden benoemen) en bij meer schoolse dingen (letters, cijfers en kleuren benoemen). Zie op p.332 dialoogfragmenten 1 en 2.
- *meaning quest* komt minder vaak voor. De ouders vragen soms naar een verklaring voor het gedrag van het kind, maar ze krijgen meestal geen antwoord of wachten er niet op. Zie op p.332 dialoogfragment 3.
- *recount* komt vooral bij gezin A veel voor (zie dialoogfragment 4). Moeder stelt het kind vragen over de familieleden (waar ze naar toe gegaan zijn? wie iets voor het kind gekocht heeft?) en over activiteiten waar ze samen mee bezig zijn (eten, baden enzovoort). Deze vragen

---

1 Gezin A:

- M Wat is dit?  
H Een banaan.  
M Wat is dit? Een muis?  
H Een muis.  
M Wat zijn dat, Halime?  
H Dit is toettoet.  
M Toettoet, auto.

2 Gezin B:

- M Hoe heet deze?  
S Kip.  
M *Dit is een kip, hè. En dit?*  
S *Een kleine kip.*  
M *Kuikentje.*  
S *Kuikentje.*

3 Gezin B:

- S *Jammer hoor.*  
M Wat is er jammer?  
S *Jammer.*  
M Maar waarom dan jammer?  
S *Ja, ja, jammer.*  
M *Jammer, wat wil dat zeggen, Selma? Waarom zeggen ze jammer?*  
S *Wie?*  
M De Nederlanders.  
S Ik... dit... ik zeg 't niet in 't Nederlands.

4 Gezin A:

- M Wat heb je gegeten? Heb je rijst gegeten?  
H Ik heb rijst gegeten.  
M Heb je yoghurt gegeten?  
H Ik heb yoghurt gegeten.  
M Soep?  
H Ik heb soep gegeten.  
M Ai, ben je gegroeid?  
H Ik ben gegroeid.

5 Gezin A:

- M Zijn jullie op de speelplaats geweest? Wat hebben jullie gedaan?  
H We zijn op de speelplaats geweest.  
M Wat hebben jullie gedaan op de speelplaats?  
H Op de speelplaats huis...  
M Je hebt een huis gemaakt.  
H Op de speelplaats heb ik een huis gemaakt.

6 Gezin A:

- V Schenk nog maar een keer in. Schenk uit de theepot.  
H Hier kan ik niet schenken, ik ga daar schenken.  
V Ja ja, schenk maar.  
H Op!  
V Zullen we thee drinken? Giet maar in onze glazen. Ja, bedankt. Heb je er suiker in gedaan, Halime? Waar is de suiker?  
H Ik heb het er in gedaan.  
V Goed zo, waar is de lepel? Toe, de lepel. Wat heb je met de lepel gedaan?  
H Daar is het schoteltje.  
V Waar? O, je hebt de schoteltjes meegebracht, hè? Ja, zet ze er maar onder.

7 Gezin B:

- S *Vier snoep.*  
M Wat ga je met dat snoep doen?  
S Opeten.  
M Ga je het alleen opeten? Geef je niets aan mama?  
S Ik geef 't wel.  
M Hoeveel geef je aan mama?  
S *Twee.*  
M Wie eet de andere twee op?  
S Selma.  
M Selma. Twee voor Selma, twee voor mama, ja toch?  
S Ja.
- 

Dialogfragmenten op p.332-333 M is moeder, V is vader, H is Halime, S is Selma; normaal lettertype is Turks gesproken (door ons vertaald in het Nederlands), cursief is Nederlands gesproken.<sup>3</sup>

8 Gezin A:

H Mijn sok is weggegaan.

M Waar is hij heen gegaan?

H Hij is naar het werk gegaan.

M Ah, sokken gaan toch niet naar het werk!

9 Gezin B:

Selma verstopt moeder onder een doek.

s Ik heb jou verstopt.

M Verstopt? Is mama er niet?

s Nee.

M Waar is mama naar toe gegaan?

s Mama is naar de winkel gegaan.

M Is ze naar de winkel gegaan? Wat brengt ze mee van de winkel?

s Kaas.

M Ze brengt kaas mee.

s Mama is thuis. [Ze trekt het doek van haar moeder af en legt hem over een pianootje.] Waar is de piano?

M De piano is naar het huis van een ander kind gebracht.

s Het is een vogel geworden.

zijn bekend voor het kind en ze weet de antwoorden. Er is hier sprake van interactieroutines. Interactieroutines, oefeningen in taal voor het kind, spelen een grote rol bij de taalverwerving (Schaerlaekens 1987). Bij gezin B komt *recount* minder vaak voor. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat het kind al wat ouder is; door haar grotere taalvaardigheid heeft ze dit soort oefeningen minder nodig.

• *account* komt veel voor en is bijna altijd gericht op wat het kind op de crèche gedaan heeft. De ouders stellen hier veel vragen over. In het perspectief van schoolse vaardigheden is het belangrijk dat een kind ook zonder de moeder activiteiten onderneemt, zoals op de crèche. Hierdoor leert het echt vertellen op een begrijpelijke manier. Het verloop van de gebeurtenissen is de volwassene immers onbekend. Zie hiernaast dialoogfragment 5.

• *eventcast* komt veel voor. Er wordt steeds gepraat bij wat men aan het doen is. De ouders plannen ook wat ze gaan doen of wat het kind gaat doen. Zie dialoogfragmenten 6 en 7.

• *stories* komen bij gezin A zelden voor. Als het kind fantaseert reageert moeder door te zeggen dat het niet kan. Bij gezin B komen er meer stories voor en gaat moeder er wel op in. Zie dialoogfragmenten 8 en 9.

We kunnen concluderen dat er in deze gezinnen een verscheidenheid aan taalgebruiksgenres voorkomt, wat een positieve voorwaarde voor schoolsucces zou zijn. De genres *meaning quest* en *stories* komen minder voor dan de andere genres. We kunnen echter geen uitspraak doen of de genres in deze gezinnen al dan niet in

voldoende mate voorkomen. Brice Heath geeft namelijk geen norm met betrekking tot de mate waarin ze noodzakelijk zijn.

**WELLS' CATEGORIEËNSYSTEEM** Analyse van de opgenomen interacties aan de hand van het categorieënsysteem van Wells wijst uit dat bijna de helft van de uitingen van de ouders meer of minder direct ingaat op die van het kind. Deze semantisch contingente taaluitingen, die het gedrag of de taaluiting van het kind als uitgangspunt hebben, zouden een positieve invloed hebben op de taalverwerving van het kind (Schaerlaekens & Gillis 1987). Een groot gedeelte van deze uitingen bestaat in ons onderzoek uit het bevestigen van wat het kind zegt (*confirmation*), prijzen van het kind en vragen om specificatie (*contingent query*). Herhaling (*imitation*) en uitbreiding (*expansion*) komen minder vaak voor. Naar onze mening is het feit dat de helft van de taaluitingen van de ouders ingaan op het kind positief; het lijkt ons vrij veel, maar we hebben geen vergelijkingsmateriaal.

Daarnaast bestaat een vijfde deel van de taaluitingen van de volwassenen uit situatiereguleringen: pogingen om het gedrag van het kind te sturen, variërend van uitnodigen tot suggereren, aandringen, afraden, bevelen of verbieden. Bij gezin A komt situatieregulering meer voor dan bij gezin B. Dit heeft mogelijk te maken met de leeftijd van het kind (kind A is een jaar jonger dan kind B en het brengt zelf minder onderwerpen in in de interactie), maar ook met de persoonlijke interactiestijl van de ouders (de ouders van gezin A zijn directiever en laten het kind zelf minder initiatief).

Ongeveer zestien procent van de taaluitingen van de volwassenen is herhaling of uitbreiding van de eigen uiting. Het parafraseren (zichzelf herhalen in andere woorden) zien wij als positief; de volwassene brengt de boodschap iets anders opdat het kind hem/haar begrijpt. Het herfraseren (zichzelf letterlijk herhalen) hoeft de boodschap echter niet duidelijker te maken. Letterlijke herhaling komt in ons onderzoek bij gezin A veel meer voor dan bij gezin B en heeft waarschijnlijk ook te maken met de directievere interactiestijl van de ouders. De ouders van gezin A nemen vaak niet de tijd om het kind te laten reageren, maar herhalen de vraag snel of geven zelf het antwoord.

Een achtste deel van de taaluitingen bestaat ten slotte uit het door de volwassenen aansnijden van een nieuw, door het kind niet eerder genoemd onderwerp. Deze semantisch niet contingente uitingen zouden een negatieve invloed hebben op de taalverwerving van het kind (Schaerlaekens & Gillis 1987). Naar ons idee is het onvermijdelijk dat de volwassene af en toe van onderwerp verandert in de conversatie. Dit zal pas een negatieve werking hebben wanneer het veelvuldig en plotseling gebeurt en wanneer ouders afwijzend of afkeurend reageren op een niet-begrijpend kind. In gezin A komt (plotselinge) verandering van onderwerp veel vaker voor zonder dat daar in de context aanleiding toe is (voor zover door ons waarneembaar).

Over het algemeen genomen kunnen we concluderen dat de positieve interactievoorwaarden zoals Wells die omschrijft in de interactie van deze gezinnen aanwezig zijn (in gezin B wat sterker dan in gezin A). Dit vormt een tegenstelling met het algemene beeld van Turkse gezinnen zoals dat in Nederland leeft (hiërarchische gezinsstructuur). De verschillen tussen de twee gezinnen kunnen verklaard worden uit leeftijdsverschil tussen de kinderen en interactiestijl van de ouders.

## Conclusie

In de door ons onderzochte gezinnen komt veel verbale interactie voor waarbij bovendien veel op het kind wordt ingegaan. De taalomgeving waarin deze kinderen thuis opgroeien biedt veel op het kind gerichte en aan het kind aan-

gepaste communicatie. Dit motiveert het kind tot communiceren, wat volgens Wells gunstig is voor de taalverwerving.

Wat betreft de aansluiting met school zoals Brice Heath die analyseert kunnen we stellen dat de taalsocialisatie van deze twee Turkse kinderen in bepaalde opzichten wel en in andere niet een gunstige voorbereiding op school biedt. Gunstig is dat diverse taalgebruiksgenres regelmatig voorkomen, dat de ouders openstaan voor vragen en dat er veel 'schoolse' vragen voorkomen. Minder gunstig is dat twee taalgebruiksgenres nogal weinig voorkomen.

Het contact met dominante secundaire instituties beperkt zich bij deze kinderen tot de crèche. Hier komen de kinderen met expliciet, formeel taalgebruik in aanraking. Dit is het soort taalgebruik dat ook op school vaak voorkomt. Voor kinderen uit taalminderheden is het contact met dominante secundaire instituties extra belangrijk. Ze moeten namelijk én de regels van meer expliciet, formeel taalgebruik leren én de klanken, het vocabulair en de syntax van de Nederlandse taal.

In het denken over onderwijs'achterstanden' overheerst volgens ons te vaak het deficietdenken: de oorzaken voor geconstateerde problemen worden gezocht in de anderstaligheid en het milieu van allochtone kinderen. Wij achten het vruchtbaarder om te starten vanuit de differentiegedachte: er zijn verschillen in interactiestijl en taalervaring. Allereerst is het van belang de verschillen op te sporen (zonder te vervallen in stereotypen) en de talige kwaliteiten die kinderen thuis ontwikkelen. Vervolgens kan gezocht worden naar de aansluitingspunten. Daarvoor is naast inzicht in de voor- en buitenschoolse taalvaardigheid een kritische analyse nodig van schoolse taken en eisen.

Informatie uit etnografisch onderzoek naar de taalomgeving thuis van taalminderheden biedt de school mogelijkheden om de overgang van thuistaal naar schooltaal voor kinderen uit taalminderheden te verbeteren. Naast tweetalig onderwijs beginnend bij de moedertaal zou het onderwijs ook wat betreft taalgebruiksregels bij de thuistaal van kinderen uit taalminderheden moeten aansluiten. Genres waarmee de kinderen thuis weinig of niet in aanraking komen kunnen op school extra geoefend worden. De school kan ook het bezoek aan secundaire

instituties aanmoedigen of zelf met de kinderen dergelijke instituties bezoeken.

## Noten en literatuur

- 1 De scriptie 'Zes draakjes die zongen; de sociaal-culturele context van taalverwerving van Turkse kinderen in Nederland' van Rian Aarts en Ava van Baaren bestaat uit een literatuurgedeelte, een onderzoeksgedeelte en bijlagen. Het literatuurgedeelte geeft inzicht in de ontwikkeling in het denken over thuistaal-schooltaal en taalomgeving thuis. Ook geeft het een overzicht van etnografisch onderzoek naar taalsocialisatie. In het onderzoeksgedeelte wordt het onderzoek naar de taalsocialisatie in twee Turkse gezinnen in Nederland beschreven. In de bijlagen zijn de uitgeschreven gesprekken tussen ouders en kinderen zowel in het Turks als in het Nederlands opgenomen.

De scriptie is te bestellen tegen f15 bij Rian Aarts, Wolvenstraat 76, 3512 CH Utrecht (030: 34 33 88) of bij Ava van Baaren, Tijnstraat 10, 3551 GL Utrecht (030: 42 25 35).

- 2 We hebben een aantal onderverdelingen in deze categorieën gemaakt en een aantal nieuwe categorieën gemaakt, omdat niet alle interactie onder de categorieën van Wells onder te brengen viel.
- 3 Het naar Nederlandse begrippen schoolse karakter van de antwoorden hangt samen met het feit dat in het Turks niet zo gauw met 'ja' of 'nee' wordt geantwoord, maar de vraag meestal bevestigend of ontkennend wordt herhaald.

Brice Heath, S., 'What no bedtime story means: narrative styles at home and school' in: *Language in Society*, 1982 (a), p. 49-76.

Brice Heath, S., 'Questioning at home and at school; a comparative study' in: G. Spindler (ed.), *Doing the ethnography of schooling; educational anthropology in action*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982 (b).

Brice Heath, S., 'Sociocultural contexts of language development' in: *Beyond language: social and cultural factors in schooling language minority students*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles 1987.

Huls, E., Turkse gezinnen als startpunt voor een schoolloopbaan. Paper voor achtste onderwijs-

sociologische conferentie Onderwijs en Gezin. Nijmegen 1989.

Philips, S.U., *The invisible culture; communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York, Longman, 1983.

Schaerlaekens, A.M., & Gillis, S., *De taalverwerving van het kind; een hernieuwde oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1987.

Wells, G., 'Talking with children: the complementary roles of parents and teachers' in: M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (eds.), *Early childhood development and education*, Oxford, Basil Blackwell, 1983.

Wells, G., *Language development in the preschool years*. Deel 2 van: *Language at home and at school*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.