

L. Verhoeven en A. Vermeer

## Samenvatting

Binnen het kader van de schoolloopbaanontwikkeling van kinderen is de vraag naar variatie in taalvaardigheid Nederlands in het basisonderwijs uitermate relevant. Vaak wordt aangenomen dat verschillen in taalvaardigheid in de bovenbouw van het basisonderwijs geleidelijk aan nivelleren. In een onderzoek onder 2068 autochtone en allochtone leerlingen in groep 5 tot en met 8 is de mondelinge en schriftelijke vaardigheid in het Nederlands van kinderen onderzocht met behulp van taken op woord-, zins- en tekstniveau. De resultaten laten grote verschillen in taalvaardigheid zien tussen groepen. Mediterrane leerlingen hebben daarbij een veel grotere achterstand op Nederlandse leerlingen dan Surinamers en Antillianen. Over leerlingen blijken de verschillen tussen autochtone en allochtone groepen eerder toe- dan af te nemen. Sekseverschillen blijken nauwelijks bij te dragen aan de variatie in taalscores.

## 1 Inleiding

Eerder onderzoek heeft laten zien dat er tussen autochtone kinderen en allochtone kinderen van de eerste en de tweede generatie in het basisonderwijs grote verschillen bestaan wat betreft de Nederlandse taalvaardigheid (vgl. Verhoeven & Vermeer, 1989). In het algemeen kon worden geconcludeerd dat het niveau van taalbeheersing in het Nederlands bij het begin van jaargroep 3 nog ver achterblijft bij dat van Nederlandse leeftijdgenoten. Gemiddeld bleken allochtone leerlingen in de onderbouw van het basisonderwijs op alle niveaus behalve de uitspraak lager uit te komen dan Nederlandse leeftijdgenoten. Op het terrein van klankonderscheiding, woordenschat en bij het begrijpen en zelf vormen van zinnen en teksten kon een grote mate van taalachterstand worden vastgesteld.

Ook al is in vergelijking met hun ouders de

onderwijspositie van allochtone leerlingen verbeterd, hun doorstroming en prestaties zijn in vergelijking met die van autochtone kinderen nog steeds alarmerend laag. Zo komt uit het grootschalige PRIMA-cohortonderzoek (ongeveer 35.000 leerlingen uit groep 2, 4, 6 en 8; gegevens uit schooljaar 1993/94) naar voren dat Turkse en Marokkaanse kinderen op autochtone arbeiderskinderen één jaar achterlopen, en op kinderen van ouders met een HBO- of WO-opleiding twee jaar (Driessen, 1996; Mulder, 1996). Uiterwijk (1994) laat met doorstroomcijfers na één jaar HAVO/VWO zien dat 13.8% van de allochtone leerlingen afstroomt naar lagere schooltypen of blijft zitten, tegen 7.7% van de autochtone leerlingen (cijfers uit 1989), waarbij bovendien bedacht moet worden dat er al veel minder allochtonen terechtkomen in de hogere typen van het voortgezet onderwijs, en dat de cijfers voor Turkse en Marokkaanse kinderen over het algemeen nog slechter zijn dan voor andere allochtone leerlingen.

In genoemde onderzoeken gaat alle aandacht doorgaans uit naar de grote verschillen tussen de gemiddelden van de onderscheiden etnische of sociale groepen en niet naar de spreiding binnen de groepen. Soms worden de standaarddeviaties van die groepen niet eens gegeven (Driessen, 1996). Toch is die spreiding zeer relevant voor de vraag of er naast die grote groep laag-presteerders ook groepen allochtonen zijn die hun autochtone klasgenoten in schoolprestaties evenaren. Dat is ook voor de leerkracht in de klas een belangrijk gegeven om rekening mee te houden, bijvoorbeeld in de vorm van differentiatie in leerstof. In dit artikel richten we ons niet alleen op de verschillen in taalvaardigheid Nederlands, maar ook op de variatie binnen groepen. De data zijn verzameld in het kader van het normeringsonderzoek van de Taaltoets Allochtone Kinderen - Bovenbouw (Verhoeven & Vermeer, 1993, 1996) bij representatieve steekproeven leerlingen in groep 5 tot en met 8 van

het Basisonderwijs. We proberen een antwoord te geven op de volgende vragen:

1. Hoe groot zijn de verschillen in mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid Nederlands tussen etnische groepen in de bovenbouw van het basisonderwijs?
2. In welke mate kunnen de verschillen in taalvaardigheid Nederlands verklaard worden vanuit de variabelen leeftijd, etniciteit en sekse?

## 2 Onderzoek naar taalvaardigheid Nederlands

### 2.1 Proefpersonen

In het kader van het normeringsonderzoek van de *Taaltoets Allochtone Kinderen – bovenbouw* (TAK-b, Verhoeven & Vermeer, 1993, 1996) is op 41 scholen verspreid over heel Nederland bij ruim 2.068 leerlingen het taalvaardigheidsniveau onderzocht, in drie representatieve steekproeven autochtoon-Nederlandse kinderen, Surinaamse/Antilliaanse kinderen en kinderen van Mediterrane herkomst. Bij deze twee groepen allochtone kinderen wordt binnen de eerste groep in de thuis-situatie mede ten gevolge van een koloniaal verleden doorgaans veel Nederlands gesproken. Binnen de andere groep wordt thuis in de meeste taalgebruikssituaties vaak een etnische groepstaal gesproken (zie Broeder & Extra, 1995), hetgeen hun vaardigheidsniveau in het Nederlands (mede) kan verklaren. Bij de steekproeftrekking is uitgegaan van gestratificeerde clustersampling op de kenmerken jaargroep, sociaal-economische klasse en urbanisatiegraad. Wat betreft jaargroep zijn toetsgegevens verzameld bij kinderen uit groep 5, 6, 7 en 8, met maximaal vijf kinderen per etnische groep per klas. Wat betreft sociaal-economische klasse is binnen de autochtoon-Nederlandse groep gekozen voor een overrepresentatie van kinderen uit de lagere sociale klassen (zgn. 1.25-

leerlingen); bij de allochtone leerlingen gaat het vrijwel alleen om arbeiderskinderen. Er is een zekere onderrepresentatie van plattelandsgemeenten in vergelijking met gemeenten met een stedelijk karakter, gezien het grote aantal allochtonen in die laatste. Neveninstromers en leerlingen die na de kleuterperiode een keer waren blijven zitten, zijn buitengesloten. Het aantal jongens en meisjes was ongeveer gelijk: bij de autochtonen 50/50%, bij de allochtonen 49,2/50,8%. Tabel 1 geeft een overzicht van de aantallen proefpersonen per jaargroep van Nederlandse, Surinaamse/Antilliaanse en Mediterrane herkomst. De allochtone kinderen zijn doorgaans iets ouder dan hun autochtone klasgenoten (Surinaamse en Antilliaanse kinderen gemiddeld twee maanden, de Mediterrane leerlingen gemiddeld vier maanden) ten gevolge van een verlengde kleuterperiode.

### 2.2 Instrumenten

De receptieve en productieve taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen is getoetst door middel van zes subtaken van de TAK-b, op woord-, zins- en tekstniveau. De volgende taken zijn afgenomen (tussen haakjes het aantal items). Zie voor een uitgebreide beschrijving en verantwoording Verhoeven & Vermeer (1996).

#### *Definitietaak (25 items)*

Bij deze mondelinge taak gaat het er om inzicht te krijgen in de definitievaardigheid van kinderen in de bovenbouw. In deze fase valt een geleidelijke overgang te onderkennen van een basiswoordenschat waarin men woorden die men kent, karakteriseert ('Wat betekent mank?' 'Zo lopen' en voordoen) of het gebruik ervan aangeeft ('Wat is een monteur?' 'Als je auto kapot is ga je daar heen'), naar een meer metalinguïstische reflectie waarin men woorden meer abstract en gedecontextualiseerd definieert ('Mank is als je hinkt met één been', 'Een monteur is iemand die iets maakt of

Tabel 1  
Verdeling van leerlingen naar jaargroep en etnische herkomst

	groep 5	groep 6	groep 7	groep 8	Totaal
Nederlanders	122	203	196	186	707
Surinamers/Antillianen	158	192	196	207	753
Mediterranen	129	161	170	148	608

repareert'). Deze ontwikkeling van concrete beschrijving (voordoen, beschrijven) naar een meer abstracte (verklaren, synoniem geven) weerspiegelt ook een mate van taalvaardigheid (Curtis, 1987). De 25 verschillende woorden uit de taak zijn merendeels typische 'vaktaal' of 'schooltaalwoorden' en zijn voorzien van een aantal standaardantwoorden, zowel instrumentele omschrijvingen als verbale definities, om de betrouwbaarheid in scoring te verhogen. Analoog aan beide typen antwoorden krijgt de leerling één of twee punten per woord. De maximale score is dus 50.

#### **Zinsvormingstaak (40 items)**

De mondelinge zinsvormingstaak heeft tot doel inzicht te krijgen in de woord- en zinsstructuren die leerlingen kunnen gebruiken. Ze moeten daartoe twintig zinnen nazeggen, die te lang zijn om zonder syntactische kennis geïmiteerd te worden. Nagegaan wordt in hoeverre twintig voegwoorden en betrekkelijke voornaamwoordelijke bijwoorden zoals *ondanks dat*, *terwijl* en *waartegen*, en twintig zinspatronen met bijvoorbeeld inversie door vooropplaatsing van bijzinnen en ondergeordende zinnen (*de tuin waarin de hond loopt, is ..*) correct gereproduceerd worden. Bij de scoring wordt voorbijgegaan aan uitspraakfouten.

#### **Leeswoordenschattaak (50 items)**

De woorden uit deze schriftelijke meerkeuzetoets vormen een aselechte steekproef uit het *Van Dale Basiswoordenboek* (Huijgen & Verburg, 1987) dat ruim 24.000 trefwoorden bevat. Bij elk item is een korte contextzin geformuleerd, waarin het doelwoord is onderstreept. De vier antwoordalternatieven bestaan uit omschrijvingen van het doelwoord of een gedeelte van de zin, waarbij één in klank overeenkomt, één uit hetzelfde gebruiksdomein komt en één uit de mondelinge reacties van leerlingen uit een proefonderzoek. Door extrapolatie van de scores naar het *Van Dale Basiswoordenboek* kan een indicatie verkregen worden van het absolute aantal woorden dat de leerling kent.

#### **Zinsleestaak (40 items)**

De receptieve zinsleestaak omvat opgaven, waarbij aangegeven moet worden welke van de drie zinnen bij dat item een fout bevat of niet.

In die zinnen zitten ruim twintig aspecten op het gebied van de woord- en zinsstructuur van het Nederlands verwerkt, zoals inversie, de *s* in verschillende structuren als *vader jas*, *'s morgen*, *twee kilo*, *iets wits*, en *is* of *heeft* bij respectievelijk overgangs- of handelingswerkwoorden (*hij is verdrunken*, *hij heeft gedronken*).

#### **Tekstleestaak (40 items)**

In een tweetal zaakvakteksten met open plekken moeten de leerlingen de beste van de drie gegeven alternatieven die in de tekst passen, omcirkelen. De weggelaten woorden hebben betrekking op de cohesie van de tekst ('samenhang in vorm', Halliday & Hasan, 1976), zoals uitgedrukt in voegwoorden (*tenzij*, *voordat*) en verwijswaarden (*waarmee*, *die*).

#### **Schrijftaak (32 items)**

Bij de twee productieve schrijftaken moeten de leerlingen het verloop van de gebeurtenissen in een tweetal beeldverhalen opschrijven. Deze verhalen worden elk beoordeeld op coherentie en cohesie aan de hand van een zestiental elementen uit elk beeldverhaal, die in de beschrijving van de leerling uitgedrukt moeten worden. Daartoe zijn uit het beeldverhaal de noodzakelijk geachte inhoudswoorden die het verhaal 'dragen' geselecteerd. Daarnaast zijn elementen opgesomd die de samenhang in vorm weer geven: oorzaak-gevolg relaties, opposities, middel-doel relaties en probleem-oplossing relaties. Deze worden doorgaans uitgedrukt in bijvoorbeeld voegwoorden (*want*) of juxtaposities (*Ik ben ziek. Ik kan niet.*).

De betrouwbaarheden van de taken zijn goed: Cronbach's alpha ligt voor de verschillende taken voor elke jaargroep apart tussen de .80 en .92.

#### **2.3 Procedure**

De Definitietaken en de Zinsvormingstaak zijn individueel afgenomen door proefleiders die hiervoor een korte training hebben gehad. De overige toetstaken zijn klassikaal afgenomen door de groepsleerkracht, die hiervoor een handleiding met algemene aanwijzingen en letterlijke instructies voor de toetsafname kreeg. De toetstaken werden in random volgorde aangeboden. Daarnaast zijn verschillende achtergrondgegevens van de leerlingen verzameld,

zoals leeftijd, sekse, etnische groep, leerlinggewicht en sociale index van de school.

Met het oog op het achterhalen van verschillen tussen jaargroepen en etnische groepen zijn variantie-analyses uitgevoerd met Jaargroep en Etnische Groep als factoren. Hierna komen eerst de resultaten van de mondelinge vaardigheden aan de orde (3.1), vervolgens die van de schriftelijke vaardigheden (3.2) en tenslotte de determinanten van taalvaardigheid (3.3).

### 3 Resultaten

#### 3.1 Mondelinge vaardigheden op woord- en zinsniveau

De gemiddelden en standaarddeviaties op de Definitietaak en de Zinsvormingstaak staan in Tabel 2.

Wat betreft definitievaardigheid valt af te lezen dat alle leerlingen in de loop van groep 5 tot en met 8 vooruitgang boeken. Verder blijkt dat sprake is van min of meer constante verschillen in resultaten op de Definitietaak tussen etnische groepen: de Nederlanders scoren het hoogst, de Mediterraneanen scoren het laagst en de Surinamers/Antillianen nemen qua scores een tussenpositie in. Variantie-analyse met Jaargroep en Etnische Groep als factoren laat zien dat de verschillen in scores over jaargroepen significant zijn ( $F(3,2278)=361.01, p<.001$ ). Het contrast tussen etnische groepen blijkt eveneens significant ( $F(2,2278)=551.02, p<.001$ ). De interactie tussen beide factoren blijkt echter niet significant, hetgeen erop duidt dat de verschillen tussen de etnische groepen in de loop van de tijd min of meer constant

blijven. De achterstand in leerjaren van Mediterraneanen op autochtoon Nederlandse leerlingen bedraagt in absolute termen ongeveer twee en een half jaar, waarbij bovendien nog bedacht moet worden dat de Mediterraneanen leerlingen ouder zijn dan hun klasgenoten. Vervolgens is met behulp van variantie-analyse nagegaan in hoeverre binnen de Nederlandse groep de verschillen tussen de sociale strata significant waren. Dit bleek inderdaad het geval ( $p<.01$ ). In numeriek opzicht waren de verschillen in gemiddelde scores tussen de strata echter gering ( $<.5 sd$ ). Tenslotte is per groep bepaald of er sprake is van significante verschillen in prestaties tussen jongens en meisjes. Dit bleek voor geen van de groepen significant.

De spreiding, af te lezen uit de standaarddeviaties, neemt bij de Mediterraneanen ondanks in vergelijking met de Nederlanders achterblijvende scores, flink toe: de standaarddeviatie is in groep 8 bij de Mediterraneanen bijna het dubbele van die bij de Nederlanders. De spreiding is in Figuur 1 voor de Mediterraneanen en Nederlandse leerlingen in groep 5 en 8 gevisualiseerd.

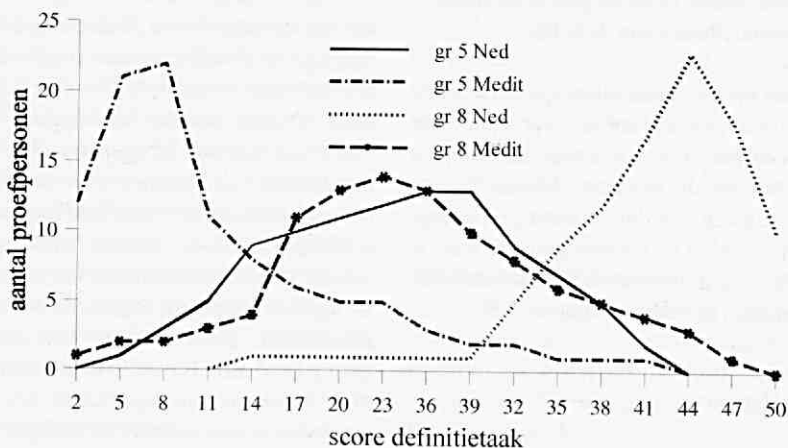
Hoewel er in groep 8 enkele Mediterraneanen leerlingen zijn die een even hoge score behalen als de autochtonen, wijkt zowel het gemiddelde als de variatie van Mediterraneanen in groep 8 nauwelijks af van die van de autochtonen in groep 5. Voor het merendeel van de Mediterraneanen in groep 5 lijkt het definiëren nog een te moeilijke opgave, terwijl bovendien bij een niet onaanzienlijk aantal van hen zelfs in groep 8 nog zeer lage scores voorkomen.

Ten aanzien van de mondelinge Zinsvormingstaak kunnen we uit Tabel 2 aflezen dat de leerlingen in de loop van groep 5 tot en met 8 vooruitgang boeken wat betreft zinsvormings-

Tabel 2

Gemiddelden en standaarddeviaties op de mondelinge taalvaardigheidstaken voor de drie etnische groepen in de vier jaargroepen

	groep 5		Groep 6		groep 7		Groep 8	
	m	sd	m	sd	m	sd	m	sd
Definitietaak								
- Nederlanders	23.9	8.8	31.9	8.4	37.1	7.0	42.0	5.8
- Surinamers/Antillianen	18.4	7.5	27.5	9.2	33.3	8.5	38.9	7.6
- Mediterraneanen	10.8	8.7	16.1	8.5	21.0	10.3	26.4	10.3
Zinsvormingstaak								
- Nederlanders	29.5	7.5	31.8	5.3	34.3	4.3	36.0	3.6
- Surinamers/Antillianen	26.2	7.8	29.9	6.3	32.2	5.9	34.0	5.1
- Mediterraneanen	19.3	8.6	25.6	7.8	27.0	8.0	29.2	8.4

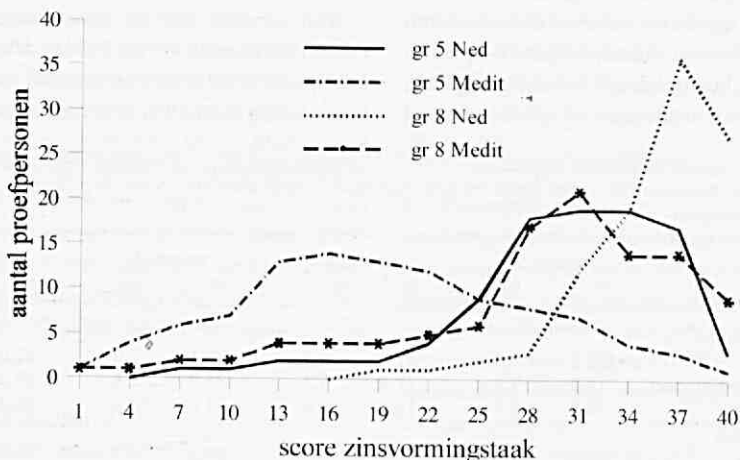


Figuur 1: Scoreverdelingen op de Definitietaak van de Mediterrane en Nederlandse leerlingen in groep 5 en 8

vaardigheid, waarbij de verschillen tussen de etnische groepen constant zijn. De hoogste scores worden behaald door de Nederlanders, de laagste scores door de Mediterraneanen, terwijl een tussenpositie wordt ingenomen door de Surinamers/Antillianen. Uit variantie-analyse met Jaargroep en Etnische Groep als factoren komt naar voren dat de verschillen in scores over jaargroepen significant zijn ( $F(3,2268) = 118.41, p < .001$ ), net als het contrast tussen normgroepen ( $F(2,2268) = 209.31, p < .001$ ). De interactie tussen beide factoren is niet significant. Variantie-analyse laat eveneens zien dat binnen de Nederlandse groep de verschillen tussen de sociale strata significant zijn ( $p < .01$ ).

Het gaat hier echter om in numeriek opzicht geringe verschillen in gemiddelde scores ( $< .5 sd$ ). Verder is per groep nagegaan of tussen jongens en meisjes sprake is van significante verschillen in prestaties. Dit bleek voor geen van de groepen het geval.

Uitgedrukt in termen van leerjaren hebben Mediterrane leerlingen op het onderdeel Zinsvorming een achterstand van drie jaar op de autochtoon Nederlandse leerlingen. De spreiding onder de Mediterrane kinderen blijft ook onverminderd hoog. De Surinaams/Antilliaanse kinderen lopen ongeveer een jaar achter op autochtoon Nederlandse kinderen. In Figuur 2 worden de scoreverdelingen van de Mediterra-



Figuur 2: Scoreverdelingen op de Zinsvormingstaak van de Mediterrane en Nederlandse leerlingen in groep 5 en 8

Tabel 3

Gemiddelden en standaarddeviaties op de schriftelijke taalvaardigheidstaken voor de drie etnische groepen in de vier jaargroepen

	Groep 5		groep 6		groep 7		groep 8	
	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>
Leeswoordenschat								
- Nederlanders	24.2	7.1	30.8	7.1	37.0	6.0	42.1	5.6
- Surinamers/Antillianen	21.4	7.5	27.6	7.4	34.2	7.5	39.1	6.8
- Mediterraneanen	17.0	7.8	20.2	6.2	25.4	7.6	29.2	8.2
Zinsleestaak								
- Nederlanders	22.4	6.6	23.8	5.4	27.4	5.1	28.7	5.0
- Surinamers/Antillianen	18.5	7.1	22.2	5.9	25.8	5.6	27.7	5.4
- Mediterraneanen	14.0	6.3	17.6	6.0	19.5	5.6	21.6	6.7
Tekstleestaak								
- Nederlanders	29.3	6.8	33.1	5.3	36.0	4.1	37.0	3.3
- Surinamers/Antillianen	25.3	7.4	31.3	5.9	32.9	6.0	36.4	3.8
- Mediterraneanen	21.6	7.9	26.3	6.5	28.4	6.5	31.9	5.7
Schrijftaak								
- Nederlanders	22.6	5.2	24.4	4.0	25.7	3.8	26.5	3.0
- Surinamers/Antillianen	20.7	5.1	23.7	3.7	25.7	4.2	26.6	3.3
- Mediterraneanen	21.6	4.7	23.6	3.7	25.1	3.9	25.9	3.8

nen en Nederlanders in groep 5 en 8 weergegeven. Zoals te zien is in Figuur 2, is de spreiding van Mediterraneanen in groep 5 enorm, terwijl bovendien zeer veel van hen in groep 8 nog zeer lage scores halen. Ook bij de autochtonen in groep 5 zijn er veel lage scores; bij die groep is dat in leerjaar 8 niet meer het geval.

### 3.2 Schriftelijke vaardigheden op woord-, zins- en tekstniveau

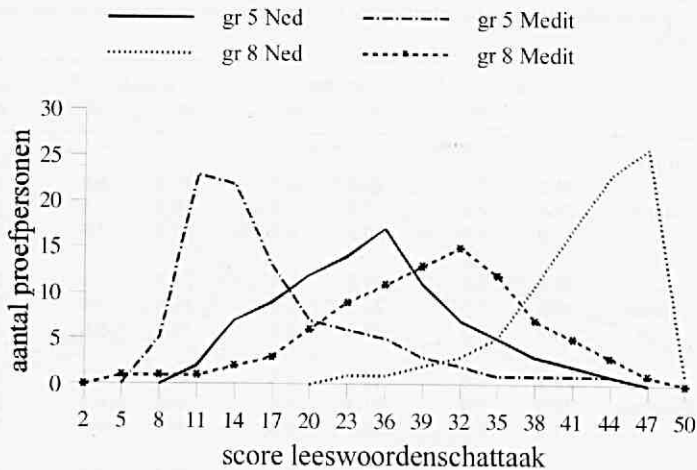
In Tabel 3 wordt een overzicht gegeven van de gemiddelden en standaarddeviaties op de schriftelijke taalvaardigheidstaken voor de drie onderscheiden etnische groepen per leerjaar.

Wat betreft hun leeswoordenschat kunnen we uit Tabel 3 aflezen dat alle leerlingen in de loop van groep 5 tot en met 8 vooruitgang boeken. Verder is er wederom sprake van het volgende patroon in scores tussen de drie etnische groepen: de Nederlanders scoren het hoogst, de Mediterraneanen scoren het laagst en de Surinamers/Antillianen nemen qua scores een tussenpositie in. Ondanks de lagere gemiddelden zijn de standaarddeviaties bij Mediterraneanen hoger dan die bij de andere groepen; de variatie is dus groot. De verschillen met de andere kinderen nemen in de loop van de bovenbouw bovendien toe. Variantie-analyse met Jaargroep en Etnische Groep als factoren geeft aan dat de verschillen in scores over jaargroepen significant zijn ( $F(3,1951)=373.42, p<.001$ ). Het contrast tussen etnische groepen blijkt eveneens

significant ( $F(2,1951)=285.07, p<.001$ ). De interactie tussen beide factoren blijkt eveneens significant ( $F(6,1951)=3.78, p<.01$ ). Nadere analyse laat zien dat het contrast tussen Nederlanders en Surinamers/Antillianen niet significant is, maar alleen het contrast tussen Nederlanders en Mediterraneanen. Dit duidt erop dat kinderen van Mediterrane herkomstlanden in de loop van de tijd relatief lager uitkomen dan hun leeftijdgenoten in de beide andere etnische groepen. Uitgedrukt in termen van verschillen in leerjaren bedraagt hun achterstand twee tot drie jaar, waarbij bovendien weer bedacht moet worden dat de Mediterrane leerlingen ouder zijn dan hun klasgenoten. Ook binnen de Nederlandse groep zijn de verschillen tussen de onderscheiden strata (leerlinggewicht 1.25 vs. 1.00) significant ( $p<.01$ ), maar in numeriek opzicht gering ( $<.5 sd$ ). Tussen jongens en meisjes zijn er in elk van de etnische groepen geen significante verschillen.

De grote spreiding in de leeswoordenschat-scores is voor Mediterrane en Nederlandse leerlingen van groep 5 en groep 8 gevisualiseerd in Figuur 3, waarin de scoreverdelingen weergegeven worden. Goed is te zien dat, hoewel de Mediterraneanen uit groep 5 duidelijk laag scoren, er ook een aantal op of boven het gemiddelde van de autochtonen uit groep 5 zitten.

Op basis van extrapolatie van een score op de Leeswoordenschat is het ook mogelijk een



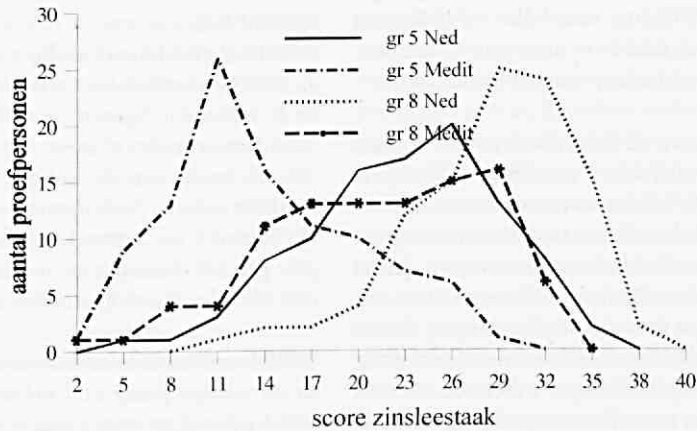
Figuur 3: Scoreverdelingen op de Leeswoordenschat van de Mediterrane en Nederlandse leerlingen in groep 5 en 8

indicatie te geven van de omvang van de woordenschat van een leerling. Vanzelfsprekend is dit een zeer grove indicatie, vanwege zowel de gehanteerde procedure (kansscore, artificialiteit), als de status van de gehanteerde maatstaf (referentiepunt, het begrip 'woord'). Voor een discussie over deze procedure zie Nation (1993). Gemiddeld kennen in groep 5 autochtoon Nederlandse leerlingen 7.300 woorden, Surinaams/Antilliaanse 6.000 woorden en Mediterraneanen 3.950 woorden. In groep 8 kennen zij er respectievelijk 15.650, 14.250 en 9.650. Nederlandse kinderen leren per jaar gemiddeld ongeveer 3.000 woorden bij, Mediterraneanen slechts 2.000. Deze cijfers komen overeen met die uit ander onderzoek (Nagy & Herman, 1987). Was het verschil tussen autochtonen en Mediterraneanen in groep 5 dus al ruim 3.000 woorden groot, in groep 8 is dat verschil al opgelopen tot 6.000 woorden. Hierbij moet bovendien bedacht worden dat de Mediterraneanen gemiddeld vier maanden ouder zijn.

Wat betreft de Zinsleestaak kan uit Tabel 3 worden afgeleid dat alle leerlingen in de loop van groep 5 tot en met 8 vooruitgang boeken. De verschillen tussen de etnische groepen blijken min of meer constant: de Nederlanders scoren het hoogst, de Mediterraneanen scoren het laagst en de Surinamers/Antillianen nemen qua scores een tussenpositie in. Variantie-analyse met Jaargroep en Etnische Groep als factoren laat zien dat de verschillen in scores over jaar-

groepen significant zijn ( $F(3,2076)=142.01$ ,  $p<.001$ ). Het contrast tussen etnische groepen blijkt eveneens significant ( $F(2,2076)=205.89$ ,  $p<.001$ ). De interactie tussen beide factoren is dat echter niet, hetgeen erop duidt dat de verschillen tussen de normgroepen in de loop van de tijd inderdaad constant blijven. Uitgedrukt in termen van leerjaren bedraagt de achterstand van Mediterraneane kinderen op autochtoon Nederlandse drie jaar. In Figuur 4 is dit ook goed te zien: de scoreverdelingen van de Mediterraneane leerlingen uit groep 8 overlappen die van de Nederlandse leerlingen uit groep 5. De Surinaams/Antilliaanse groep heeft slechts een geringe achterstand (van ongeveer een half jaar). Daarbij neemt de standaarddeviatie bij een toenemende score in de loop van de tijd bij de autochtoon Nederlandse kinderen af, terwijl die bij de Mediterraneanen in groep 8 hoger is dan die in groep 5. Binnen de Nederlandse groep zijn de verschillen tussen sociale strata significant ( $p<.01$ ). In numeriek opzicht waren de verschillen in gemiddelde scores tussen de strata echter gering ( $<.5\ sd$ ). Tenslotte is er in geen enkele groep sprake van significante verschillen in prestaties tussen jongens en meisjes

Voor wat betreft de Tekstleestaak valt uit Tabel 3 af te lezen dat alle leerlingen in de loop van groep 5 tot en met 8 vooruitgang boeken wat betreft tekstleesvaardigheid, waarbij de Nederlanders weer het hoogst scoren, de Mediterraneanen het laagst en de Surinamers/Antillianen

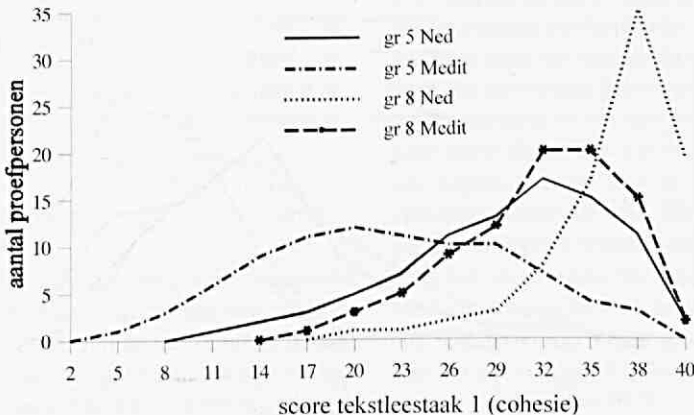


Figuur 4: Scoreverdelingen op de Zinsleestaak van de Mediterrane en Nederlandse leerlingen in groep 5 en 8

qua scores een tussenpositie innemen. Variatie-analyse met Jaargroep en Etnische Groep als factoren laat zien dat de verschillen in scores over jaargroepen significant zijn ( $F(3,1819) = 187.42, p < .001$ ), als ook die tussen de etnische groepen ( $F(2,1819) = 190.14, p < .001$ ). De achterstand in leerjaren van Mediterrane op Nederlandse leerlingen bedraagt ongeveer twee en een half jaar. De interactie tussen beide factoren blijkt eveneens significant ( $F(6,1819) = 2.69, p < .05$ ). Nadere analyse maakt duidelijk dat de interactie alleen significant is waar het gaat om het contrast tussen Nederlandse en Surinaamse/Antilliaanse kinderen: de verschillen tussen deze twee groepen worden in de loop van de tijd minder groot. Vervolgens is met behulp van variantie-analyse nagegaan in hoe-

verre binnen de Nederlandse groep de verschillen tussen strata significant waren. Dit bleek voor de Tekstleestaak het geval ( $p < .01$ ). In numeriek opzicht waren de verschillen in gemiddelde scores tussen de strata echter gering ( $< .5 sd$ ). Tenslotte blijken er in elke groep significante verschillen in prestaties tussen jongens en meisjes: de meisjes scoren in elke groep significant hoger dan de jongens ( $p < .05$ ).

In Figuur 5 zijn van de jaargroepen 5 en 8 de scoreverdelingen van Nederlandse en Mediterrane kinderen vergeleken. De verschillen in scoreverdelingen tussen Nederlandse en Mediterrane kinderen in beide jaargroepen blijken opnieuw groot. Voor de Mediterrane kinderen in groep 5 zien we een zeer grote spreiding in



Figuur 5: Scoreverdelingen op de Tekstleestaak van Mediterrane en Nederlandse leerlingen in groep 5 en 8



scores en voor Nederlandse kinderen in groep 8 een scheve verdeling naar links: zij beheersen voor een groot deel de in deze taak onderzochte cohesieve elementen van het Nederlands.

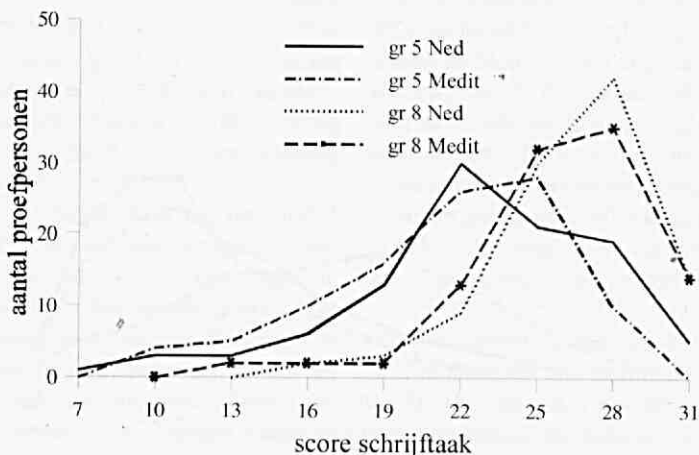
De resultaten op de Schrijftaak geven, zoals is op te maken uit Tabel 3, een afwijkend beeld te zien. Er blijkt sprake van slechts zeer geringe verschillen in resultaten tussen etnische groepen. De Nederlandse kinderen scoren ietwat hoger dan de allochtone kinderen. Ook de vooruitgang in scores is in alle groepen niet zo groot. Toch laat variantie-analyse met Jaargroep en Etnische Groep als factoren zien dat de verschillen in scores over jaargroepen significant zijn ( $F(3,2108)=96.63, p<.001$ ). Het contrast tussen etnische groepen blijkt eveneens significant ( $F(2,2108)=8.56, p<.001$ ), evenals de interactie tussen beide ( $F(6,2108)=3.36, p<.01$ ). Bij nadere analyse blijkt de interactie alleen significant waar het gaat om het contrast tussen Nederlandse en Surinaamse/Antilliaanse kinderen, hetgeen erop duidt dat de verschillen tussen deze etnische groepen in de loop van de tijd afnemen. Uitgedrukt in termen van verschillen in leerjaren is de achterstand van Mediterrane op autochtoon Nederlandse leerlingen minder dan een jaar. Vervolgens is met behulp van variantie-analyse nagegaan in hoeverre binnen de Nederlandse groep de verschillen tussen de sociale strata significant waren. Dit bleek niet het geval. Tenslotte is per groep bepaald of sprake is van significante verschillen in prestaties tussen jongens en meisjes. Dit bleek voor alle groepen

significant. In alle groepen bleken meisjes significant hoger te scoren dan jongens ( $p<.01$ ), zowel bij autochtonen als bij allochtonen.

Aan de standaarddeviaties op Schrijftaak is af te lezen dat bij een toenemende score de spreiding in scores afneemt. Figuur 6 geeft een visueel beeld van de variatie in scores van Mediterraneanen en Nederlanders in groep 5 en 8. Uit Figuur 6 is op grond van de scoreverdelingen goed te zien dat er in alle groepen nog redelijk wat achterblijvers zijn met lage scores.

### 3.3 Determinanten van taalvaardigheid

In de vorige paragraaf is herhaaldelijk naar voren gekomen dat de variatie in taalontwikkeling in hoge mate bepaald wordt door de factoren etnische groep (samenhangend met de mate waarin er thuis Nederlands wordt gesproken of niet), de jaargroep en de sekse van de leerling. In deze paragraaf wordt nagegaan wat de relatieve invloed is van die drie factoren. Daarbij zijn bij alle leerlingen van de jaargroepen 6, 7 en 8 de demografische factoren 'onderwijservaring', geoperationaliseerd als jaargroep, 'etnische herkomst' en 'seks' gerelateerd aan hun taalvaardigheid Nederlands. De leerlingen uit groep 5 zijn bij dit deel van het onderzoek buiten beschouwing gelaten aangezien mag worden aangenomen dat bij een deel van deze leerlingen de decodeervaardigheid nog niet is geautomatiseerd, hetgeen de te onderzoeken verbanden mogelijk zou kunnen verstoren. Overigens blijkt de decodeersnelheid van allochtonen nagenoeg even hoog als die van autochtonen, zowel in groep 4 (Droop, 1999:



Figuur 6: Scoreverdelingen op de Schrijftaak van de Mediterrane en Nederlandse leerlingen in groep 5 en 8

62 e.v.) als in groep 5 en 6 (Verhoeven & Vermeer, 1996: 112). Om een algemene factor voor de taalvaardigheid Nederlands te kunnen hanteren, zijn de scores op de deeltaken van de TAK-b omgezet in z-scores, waarna door optelling één TAK-score werd berekend. Vervolgens is een multiple-regressie-analyse uitgevoerd met jaargroep (6, 7 en 8), etniciteit (autochtoon vs ex-koloniën vs Mediterrane landen) en sekse als voorspellers van de taalvaardigheid Nederlands. Tabel 4 geeft de correlaties tussen de variabelen Jaargroep, Etniciteit en Sekse enerzijds en taalvaardigheid Nederlands anderzijds. Er valt af te lezen dat de correlaties tussen Jaargroep en Etniciteit met taalvaardigheid hoog zijn, terwijl die tussen Sekse en Taalvaardigheid laag is.

Tabel 4  
Correlaties tussen Jaargroep, Etniciteit, Sekse en Taalvaardigheid Nederlands

	Jaargroep	Etniciteit	Sekse
Taalvaardigheid	.50**	.42**	.06

NB. \*\*  $p < .01$

Regressie-analyse met Jaargroep, Etniciteit en Sekse als voorspellers laat zien dat deze drie factoren tezamen een derde van de variantie in taalvaardigheidsscores bepalen. Tabel 5 vat de resultaten van de regressie-analyse samen. De invloed van Jaargroep blijkt het grootst. Ook de factor Etniciteit blijkt substantieel van omvang. De invloed van de factor Sekse blijkt gering, maar nog juist significant.

Tabel 5  
Resultaten van multiple-regressie-analyse van TAK-scores op Jaargroep, Etniciteit en Sekse

	beta	multiple R
Jaargroep	.49	
Etniciteit	.30	
Sekse	.07	.57**

NB. \*\*  $p < .01$

De factor Sekse blijkt van geringe betekenis. Na de factoren Jaargroep en Etniciteit voegt zij aan het percentage verklaarde variantie in taalvaardigheidsscores minder dan één procent toe. In de vorige paragraaf is al naar voren gekomen dat de verschillen tussen jongens en meisjes alleen op de Schrijftaak en de Tekstleestaak

significant zijn. Uit een nadere analyse van de schrijftaken van jongens en meisjes (Zandbergen, 1994) komt naar voren dat meisjes uitvoeriger en nauwkeuriger beschrijven wat erop de plaatjes te zien is. Daardoor missen zij minder vaak een betekenislement waarop gescoord wordt. Wat betreft het aanbrengen van betekenisrelaties zijn er geen verschillen. Wel is het zo dat met name jongens de verhalen navertellen als een soort stripverhaal. Hun teksten kunnen gezien worden als ballonnen die samen met de plaatjes gelezen moeten worden om het geheel te begrijpen. De verschillende betekenisrelaties worden daardoor impliciet gelaten. Het gegeven dat jongens in hun vrije tijd meer stripboeken lezen dan meisjes (Zwarts, 1990) zou een verklaring kunnen zijn waarom jongens de verhaaltjes vaker in tekstballonnen gieten.

Meisjes schrijven niet alleen langere teksten, zij besteden ook meer aandacht aan de uiterlijke verzorging en gebruiken meer verschillende woorden. Het is niet zo dat meisjes meer kwalifiers, intensifiers of verkleinwoorden gebruiken. Wel hanteren ze vaak andere kwalifiers (Van Oostendorp, 1994). Jongens schrijven meer over de grootte of de hoeveelheid van het ijsje en de banaan: 'een supergroot ijsje', 'een extra groot ijsje', 'een ijsje met vier bolletjes', 'een halve banaan', 'twee trossen bananen'. Meisjes beschrijven meer de smaak en soort: 'een overheerlijk ijsje', 'roomijsje', 'ijsje met nootjes', 'ijsje met drie smaken'. Deze bevindingen komen overeen met Van Alphen (1981: 52), die stelt dat jongens eerder dan meisjes categoriseren op grootte. Overigens valt het op dat de jongens niet beschrijven wat er feitelijk op de plaatjes te zien is: op de tekening heeft het ijsje duidelijk maar één bolletje, dat bovendien helemaal niet groot is, en op de tekening is een hele banaan te zien en geen halve of een tros bananen. Deze observaties komen overeen met de bevindingen van sommige onderzoekers dat meisjes meer gericht zijn op het waarnemen hoe iets voelt of eruit ziet en daardoor de werkelijkheid nauwkeuriger zouden benoemen (De Haan, 1978: 86). Zie over werkelijke en vermeende verschillen in het taalgedrag van jongens en meisjes ook Van Alphen (1999).

## 4 Conclusies en discussie

Het hier beschreven onderzoek laat zien dat er in de bovenbouw van het basisonderwijs tussen autochtone en allochtone kinderen nog steeds sprake is van grote verschillen in mondelinge en schriftelijke vaardigheden in het Nederlands. Opvallend is dat over de beide modaliteiten nagenoeg dezelfde verschillen in taalvaardigheid tussen groepen worden gevonden. Het lijkt erop dat de grote verschillen in geletterdheid tussen allochtone en autochtone kinderen op het einde van de basisschool geheel en al zijn terug te voeren op onderliggende verschillen in (mondelinge) taalvaardigheid. Dit wordt nog eens onderstreept door het feit dat uit eerder onderzoek is gebleken dat er tussen allochtone en autochtone kinderen nagenoeg geen verschillen zijn in decodeervaardigheid (zie bijvoorbeeld Droop & Verhoeven, 1998; Droop, 1999; Verhoeven, 2000). De verschillen in geletterdheid tussen de groepen kunnen met andere woorden niet worden toegeschreven aan onderliggende verschillen in de vaardigheid van technisch lezen. Net als Leseman en De Jong eerder in dit nummer kunnen we concluderen dat verschillen in leeswoordenschat en begrijpend lezen worden gemedieerd door verschillen in de (reeds veel eerder opgebouwde) mondelinge taalvaardigheid.

Het onderhavige onderzoek laat bovendien zien dat niet alleen de verschillen in taalvaardigheid tussen met name Mediterrane en autochtone Nederlanders groot zijn, maar ook de variatie in scores. In de bovenbouw lopen Mediterraneanen twee tot drie volle leerjaren achter op autochtonen wat betreft woordenschat, morfo-syntactische en tekstuele vaardigheden, zowel receptief als productief, met als enige uitzondering tekstschrijfvaardigheid, waar zij 'slechts' een jaar achterlopen. Wat betreft receptieve woordenschat neemt hun verschil in kennis in de loop van het basisonderwijs zelfs significant toe ('Mattheüs-effect', zie Stanovich, 1986), van ruim 3.000 woorden in groep 5 (7.300 vs. 4.000) tot 6.000 (16.000 vs. 10.000) woorden in groep 8. Genoemde verschillen zijn even groot of nog groter dan die uit het PRIMA-cohort onderzoek (Driessen, 1996), waarin eveneens de verschillen in de loop van het basisonderwijs eerder bleken toedan af te nemen. Alleen voor de Surinaams/

Antilliaanse groep, waar de achterstand in leerjaren op alle taken een half jaar tot een jaar bedraagt, vinden we dat bij de tekstuele vaardigheden die achterstand significant kleiner wordt in de loop van de tijd. Alle groepen gaan in de loop van de tijd vooruit – de factor Jaargroep bepaalt het grootste deel van de variantie in scores – maar toch blijft de factor Etnische groep nog zo'n 10% van de variantie verklaren. Het in de thuissituatie zowel in kwantitatief als kwalitatief veel geringere aanbod van het Nederlands lijkt vermoedelijk hieraan debet te zijn (vergelijk Leseman en De Jong, dit nummer).

Aan de hand van de standaarddeviaties en de figuren met de verdelingen in scores van de autochtonen en Mediterraneanen uit groep 5 en 8 op de taken hebben we laten zien hoe groot de variatie in de jaargroepen is. Hoewel de Mediterraneanen gemiddeld zeer laag scoren, zijn er in elke groep een aantal van hen die op of boven het gemiddelde van de autochtonen zitten. Bij de autochtonen zijn er op sommige taken ook substantiële aantallen achterblijvers. Deze resultaten onderstrepen de noodzaak tot differentiatie in het onderwijs. Vooral de groter wordende achterstand in woordenschat baart zorgen. Aangezien de omvang van de woordenschat de belangrijkste factor is in het begrijpen van (gesproken en geschreven) teksten (cf. Schmitt & McCarthy, 1997) en in het leren van onbekende woorden (cf. Mondria, 1996), staat de leerkracht in een klas waar de variatie zo groot is voor een schier onmogelijke taak. Hoe is het mogelijk het taalaanbod in de klas goed af te stemmen op leerlingen met een woordenschat uiteenlopend van zeg 3.500 tot 9.000 (groep 5) of 8.000 tot 16.000 woorden (groep 8)? Dat geldt niet alleen voor het taalonderwijs, maar zeker ook voor het zaakvakonderwijs waarbij de leerstof veelal via teksten wordt overgedragen. Veel teksten worden door de leerlingen niet of nauwelijks begrepen omdat ze er een te groot aantal woorden niet uit kennen (Vermeer, 1998).

Hoewel er significante verschillen worden gevonden tussen de 1.00- en 1.25-leerlingen op alle taken behalve de Schrijftaak, zijn die verschillen, hoewel onderwijskundig relevant, in numeriek opzicht gering (alle minder dan 0.5 *sd*), en vallen ze in het niet in vergelijking met de verschillen tussen de etnische groepen.

Ook de significante verschillen die er tussen jongens en meisjes gevonden worden op de Tekstleestaak en de Schrijftaak in alle groepen ( $p < .01$ ), zijn weliswaar interessant te noemen, maar hoeven niet te leiden tot een drastische bijstelling van het onderwijs. Dat geldt zeker wel voor de gevonden verschillen tussen etnische groepen.

Het is absoluut noodzakelijk dat er fors geïnvesteerd wordt in een verbetering van het (taal)onderwijs voor allochtonen. Allereerst moet er dus meer tijd besteed worden aan taalonderwijs. Uit onderzoek blijkt dat de hoeveelheid tijd die voor taalonderwijs wordt uitgetrokken beperkt is. Zo wordt er in groep 5 tot en met 8 feitelijk slechts 4 à 6 uur per week voor uitgetrokken (Otter & Schoonen, 1996), met een onevenredig grote aandacht voor spellen. Een belangrijk gegeven is verder dat de kwaliteit van het huidige taalonderwijs ter discussie staat. Het is extreem verknipt in deelaspecten en het is sterk gericht op passieve verwerking waarbij weinig ruimte wordt gegeven aan het eigen initiatief en de motivatie van het kind (Verhoeven & Aarnoutse, 1996). Bovendien is het taalonderwijs in methodes veelal toetsings- en niet taalverwervingsgericht (Appel, 1996): het grootste deel van de lessen in (ook vernieuwde) taalmethoden is te beschouwen als een soort test waarin leerlingen kunnen laten zien of ze een bepaald woord of gezegde kennen, of een bepaalde vorm beheersen, of dankzij hun intuïtie als moedertaalspreker kunnen aangeven of iets 'goed' of 'fout' is. Alleen maar aanwezige kennis wordt getoetst, of al aanwezige kennis wordt geactiveerd. Het onderwijs moet veel meer taalverwervingsgericht gegeven worden, in de gehanteerde methoden en in de gehanteerde didactiek.

Om het tijt te keren is een stevige impuls in taalonderwijs in met name de eerste groepen van het basisonderwijs nadrukkelijk geboden. Met name de mondelinge communicatie en de woordenschat van allochtone kinderen behoeven de aandacht, te meer daar deze aspecten met relatief beperkte inzet al tot een concrete inhaalslag kunnen leiden (Damhuis, 1995; Appel & Vermeer, 1994, 1997, 1998; Verhoeven, 1996). Daarmee kan een steeds toenemende achterstand voorkomen worden. Een breed arsenaal aan onderwijsinterventies is dringend gewenst. Naast een veelvuldige interactie in

kleine groepen kan ook worden gedacht aan de inzet van informatie- en communicatietechnologie (ICT). Door middel van een adaptieve structurering van (digitaal) taalmateriaal zou mogelijkwerwijs beter tegemoet gekomen kunnen worden aan een inhoudelijke en organisatorische differentiatie van lesmateriaal in het onderwijs. Leerkrachten weten zich nu vaak geen raad hoe zij de geconstateerde verschillen tussen leerlingen in hun klassen om kunnen zetten in effectief handelen. Onder meer met behulp van ICT-onderwijs moet het mogelijk zijn leerlingen op maat gesneden leertrajecten te laten doorlopen, waarin zij op basis van vertoonde prestaties en veel feedback sneller de hier geconstateerde achterstanden kunnen inlopen. Voor een aanzet hiertoe zie Segers, Mommers en Verhoeven (1999).

## Literatuur

- Alphen, I. van (1981). *Sekse, klasse en taalverwerking*. Doctoraalscriptie ATW, Universiteit van Amsterdam.
- Alphen, I. Van (1999). *Variatie in verbale interactie (VIM). Een sociolinguïstisch onderzoek naar de vorm en de functie van het taalgebruik van adolescenten meisjes en jongens*. Academisch Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Appel, R. (1996). *Zonder taal ben je nergens. Nederlands als tweede taal op de basisschool*. Oratie, Universiteit van Amsterdam: IFOTT.
- Appel, R. & Vermeer, A. (1994). *Tweede-taalverwerking en tweede-taalonderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Appel, R. & Vermeer, A. (1997). *Woordenschat en taalonderwijs aan allochtone kinderen*. Tilburg: TUP (Studies in Meertaligheid 9).
- Appel, R. & Vermeer, A. (1998). Speeding up second language vocabulary acquisition of minority children. *Language and Education*, 12(3), 159-173.
- Broeder, P. & Extra, G. (1995). *Minderheidsgroepen en minderheidstalen*. Den Haag: VNG.
- Curtis, M.E. (1987). Vocabulary testing and vocabulary instruction. In M. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 37-52). Hillsdale/London: Lawrence Erlbaum.
- Damhuis, R. (1995). *Interaction and second language acquisition. Participation and control in classroom conversations with young multilingual*

- children. Academisch Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Drissen, G. (1996). De taalvaardigheid Nederlands van allochtone en autochtone leerlingen. De ontwikkeling in het basisonderwijs in kaart gebracht. *Gramma/TTT*, 5(1): 31-40
- Droop, M. (1999). *Effects of linguistic and cultural diversity on the development of reading comprehension: a comparative study of Dutch, Turkish, and Moroccan children living in the Netherlands*. Academisch Proefschrift, Universiteit van Nijmegen.
- Droop, M. & Verhoeven, L. (1998). Reading comprehension problems in second language readers. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.) *Problems and interventions in literacy development* (pp. 193-209). Dordrecht/Boston: Kluwer.
- Haan, D. de (1978). Sekseverschillen in kindertaal. In D. Brouwer, M. Gerritsen, D. de Haan, A. van der Post en E. de Jong (Eds.) *Vrouwentaal en mannenpraat*. Amsterdam: Van Gennep.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Huijgen M. & Verburg, M. (1987). *Van Dale Basiswoordenboek van de Nederlandse taal*. Gorinchem: De Ruiter.
- Mondria, J.A. (1996). *Vocabulaireverwerving in het vreemde-talenonderwijs*. Academisch Proefschrift, Universiteit van Groningen.
- Mulder, L. (1996). *Meer voorrang, minder achterstand? Het onderwijsvoorrrangsbeleid getoetst*. Academisch Proefschrift, Universiteit van Nijmegen.
- Nagy, W. & Herman, P. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. McKeown & M. Curtis (Eds.) *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nation, I.S.P. (1993). Using dictionaries to estimate vocabulary size: essential, but rarely followed, procedures. *Language Testing*, 10(1), 27-40.
- Oostendorp, H. van (1994). *Sekseverschillen in taalproductie bij jongens en meisjes*. Doctoraalscriptie Letteren, Katholieke Universiteit Brabant.
- Otter, M. & Schoonen, R. (1996). Leerlingen krijgen minder taalonderwijs dan werd gedacht, *Didaktief*, 2(9), 29-30.
- Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.). (1997). *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Segers, E., Mommers, C. & Verhoeven, L. (1999). Beginnende geletterdheid: Vroegtijdig remediëren met een adaptief computerprogramma. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 8, 30-33.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Uiterwijk, H. (1994). *De bruikbaarheid van de Eindtoets Basisonderwijs voor allochtone leerlingen*. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L. (1996). Language in education. In F. Coulmas (Ed.) *Handbook of sociolinguistics* (pp. 389-404). London: Basil Blackwell.
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313-330.
- Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (1996). Verbetering van het onderwijs Nederlands: Een plan van aanpak. *Spiegel*, 14, 53-69.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1989). *Diagnose van kindertaal*. Tilburg: Zwijzen.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1993). *Taaltoets Allochtone Kinderen Bovenbouw*. Tilburg: Zwijzen.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1996). *Taalvaardigheid in de bovenbouw. Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en mlk-onderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press (Studies in Meertaligheid 7).
- Vermeer, A. (1998). Tekstdekking in groep 5. Woordkennis als oorzaak van het Mattheüs-effect in het basisonderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 60, 9-18
- Zandbergen, E. (1994). *Betekenisrelaties in teksten van kinderen*. Doctoraalscriptie Letteren, Katholieke Universiteit Brabant.
- Zwarts, M. (Ed.). (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem: Cito (PPON-reeks nr. 2).

Manuscript aanvaard: 8 november 2000.

## Auteurs

**Ludo Verhoeven** is hoogleraar aan de Katholieke Universiteit Nijmegen, Afdeling Pedagogische Wetenschappen/Onderwijskunde, sectie Orthopedagogiek: Leren en Ontwikkeling.

**Anne Vermeer** is Universitair Docent aan de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant.

## Abstract

### **Literacy variation in Dutch as a second language**

**L. Verhoeven & A. Vermeer.** *Pedagogische Studiën*, 2000, 77, 378-391.

The purpose of this study was to describe the variation in oral and written language proficiency in Dutch among different ethnic groups in the upper grades of primary school. Oral and written language tasks were taken with 2068 children with a Dutch, Mediterranean, or ex-colonial background. The results showed that minority children leave behind their native peers. The Mediterranean children scored significantly lower on all language tasks than the children from ex-colonies. Over the years the differences in scores between ethnic groups tend to increase. No effect for sex differences was evidenced.

## Mededelingen

### Inhoud andere tijdschriften

*Tijdschrift voor de orthopedagogiek*  
jaargang 39 nummer 6

Leren vermenigvuldigen aan kinderen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis door C.M. Janssen, J.E.H. van Luit en E.H. Kroesbergen

Leerkrachte se behoeftes rondom die implementering van inklusieve onderwys in Suid-Afrika door R. Hall en P. Engelbrecht

*Tijdschrift voor de orthopedagogiek*  
jaargang 39 nummer 7/8

'Opvang van jonge risicokinderen: onderwijs als aanknopingspunt?' Inleiding op het thema-nummer door G.M. van der Aalsvoort en L.M. Stevens

Eén voor één maar niet alleen. Een ontwikkelingsgerichte pedagogiek voor jonge (risico)-kinderen door F. Janssen-Vos, B. van Oers en T. Schiferli

De impasse in de opvoedings- en/of onderwijsleersituatie: aanknopingspunt bij diagnostiek en behandeling van jonge risicokinderen door G.M. van der Aalsvoort

Voor- en vroegschoolse programma's voor kinderen in achterstandssituaties door G.J. Reezigt

Gesprekken met (in ontwikkeling bedreigde) kleuters door W. van Werkhoven

Dyslexie: onderkende, verklarende en handelingsgerichte diagnose door A.J.J.M. Ruijs-senaars

*Tijdschrift voor de orthopedagogiek*  
jaargang 39 nummer 9

De invloed van structuur in training op het leren oplossen van redactieopgaven aan leerlingen met leerproblemen door B.P. Stellingwerf en E.C.D.M. van Lieshout

Predictoren van betrokkenheid bij pesten in de middenbouw van het basisonderwijs door J. Bokhorst, F.A. Goossens, P.H. Dekker en P.A. de Ruyter

Remediëring van leesproblemen met de computer- Een onderzoek met enkele leerlingen

van een Mytylschool door W. Eilers, R. Westeling en P. Reitsma

*Pedagogische Tijdschrift*  
jaargang 25 nummer 1

Onderzoek en debat in de volwasseneneducatie. Thema's en variaties door D. Wildemeersch en M. van der Kamp

Een biografisch perspectief op werk, leren en leven...meer dan een verhaal door V. Stroobants en D. Wildemeersch

Verzilveren van hoe dan ook verworven competenties: een valide alternatief voor de op exclusiviteit en uitsluiting gerichte, schoolgebonden examens door R. Klarus

Algemene beroepsvorming: de spanning tussen kwalificatie en vorming productief maken door Th. Jansen.

Het debat over de 'International Adult Literacy Survey': kleur bekennen door N. Druine en D. Wildemeersch

Kleurloos of kleurenblind? IALS of Arcadia? Een repliek op Druine en Wildemeersch door D. Van Damme, M. van der Kamp en E. Verhasselt

### Benoeming

Prof. dr. A.J.M. de Jong  
Scheidend ICO-secretaris Ton de Jong is benoemd tot hoogleraar Onderwijspsychologie aan de Universiteit Twente, faculteit Toegepaste Onderwijskunde. Het betreft een zogenoemde Van der Leeuw-leerstoel. Deze leerstoelen zijn ingesteld door NWO, KNAW en VSNU om op bepaalde vakgebieden een universiteit financieel in staat te stellen een jonge excellente onderzoeker tot hoogleraar te benoemen. Door de benoeming van Ton de Jong kan de universiteit Twente de al eerder in gang gezette voorbereidingen van het opzetten van een opleiding Psychologie versnellen. De Jong was al hoogleraar Instructie-technologie.

### Promoties

Katholieke Universiteit Nijmegen  
Promovendus: D. Hermans  
Titel Proefschrift: Word Production in a Foreign Language  
Promotoren: prof. dr. C.L.J. de Bot en prof. dr.

R. Schreuder  
Copro-motor: dr. Th. C.G. Bongaerts  
Datum: 17 mei 2000

Universiteit Utrecht  
Promovendus: mw. L.E. Bolt  
Titel Proefschrift: Sociale erfenissen. Oriëntaties van ouders bij het opvoeden  
Promotoren: prof. dr. C.D.A. Brinkgreve.  
Prof. dr. G.B.M. Engbersen en prof. dr. M. de Winter  
Datum: 9 juni 2000

Universiteit Leiden  
Promovendus: mw. I. Röder  
Titel Proefschrift: Stress in children with asthma  
Promotoren: prof. dr. M. Boekaerts en prof. dr. ir. F.J. Willekens  
Datum: 22 juni 2000

Rijksuniversiteit Groningen  
Promovendus: S. Medina González  
Titel Proefschrift: Human capital and population in Mexico at the dawn of the twenty-first century. A regional perspective  
Promotor: prof. dr. ir. F.J. Willekens  
Datum: 22 juni 2000

Katholieke Universiteit Brabant  
Promovendus: P.E.J.M. Mooren  
Titel Proefschrift: Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken  
Promotoren: prof. dr. Goedegebuuren en prof. dr. A. Van der Leij  
Datum: 26 juni 2000

Katholieke Universiteit Nijmegen  
Promovendus: mw. S. Blumen  
Titel Proefschrift: Identification of and attention for the highly able in Lima  
Promotoren: prof. dr. F.J. Mönks en mw. prof. dr. C. Thorne  
Datum: 4 juli 2000

Katholieke Universiteit Nijmegen  
Promovendus: M.J.A. Kamp  
Titel Proefschrift: Centrale concepten in het curriculum. Het voorbeeld homeostase in het curriculum biologie van de bovenbouw VWO.  
Promotoren: prof. dr. Th.C.M. Bergen en prof.

dr. E.W. Roubes  
Copro-motor: dr. V.A.M. Schouten  
Datum: 6 juli 2000

## Ontvangen boeken

Dieleman, A., *Als de toekomst wacht... Over individualisering, vertrouwen en de sociale integratie van jongeren in West Europa*. Assen, Van Gorcum & Comp bv, 2000.

Hoffman, M.L., *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*. Cambridge, Cambridge University press, 2000.

Mooren, P., *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen, SUN, 2000.

Peschar, J.L., Wal, M. van der, *Education contested. Changing Relations between State, Market, and Civil Society in Modern European Education*. Lisse, Swets & Zeitlinger Publishers, 2000.

Verkuyten, M., Thijs, J., *Leren (en) waarden. Discriminatie, zelfbeeld, relaties en leerprestaties in 'witte' en 'zwarte' basisscholen*. Amsterdam, Thela Thesis, 2000.