

Boekbesprekingen

A. van Gelderen

De evaluatie van spreekvaardigheid in communicatieve situaties

Academisch proefschrift.

Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam. Amsterdam 1992.

XII-265 pagina's, met samenvatting in het Engels

ISBN 90-6813-347-0

Van Gelderens onderzoek sluit aan bij een recente onderwijskundige realiteit in Nederland: de overvloed van peilingsonderzoeken door de overheid in het basis- en voortgezet onderwijs. Door informatie te verzamelen over het taalvaardigheidsniveau van leerlingen na jaren onderwijs hoopt men de effectiviteit van het moedertaalonderwijs te beoordelen. Maar wat met de theoretische fundering? Juist deze kwestie staat in voorliggend proefschrift centraal. Het rapporteert dus niet het zoveelste peilingsonderzoek, maar dringt door tot een dieperliggende vraag naar de theoretische onderbouwing van evaluatie, zij het toegespitst op spreekvaardigheid.

De eerste drie hoofdstukken vormen de theoretische fundering. De beoordelingsexperimenten krijgen hun beslag in hoofdstukken 4 tot en met 12, terwijl in hoofdstukken 13 en 14 de implicaties voor peilingsonderzoek en onderwijspraktijk centraal staan.

In hoofdstuk 1 wordt het probleem duidelijk omlijnd en wordt de beoordelingswijze verantwoord. Voor de evaluatie van spreekvaardigheid dienen zich namelijk minstens twee manieren aan: toetsing van onderscheiden spreekvaardigheidscomponenten, zoals uitspraak, woordgebruik, kennis over het onderwerp, en toetsing van spreken als een geïntegreerde vaardigheid, door geïntegreerde levensechte spreektaken.

De keuze valt op de tweede evaluatiemethode. Van Gelderen verantwoordt dit onder meer vanuit het criterium van de ecologische validiteit. Immers, in tegenstelling met deelvaardigheidstoetsen bieden geïntegreerde taken informatie over de zelfredzaamheid van leerlingen in maatschappelijk relevante communicatieve situaties. Maar het levert problemen op. De evaluatie moet namelijk aan minstens vier criteria voldoen: betrouwbaarheid,

validiteit, efficiëntie en praktische bruikbaarheid. De beoordeling van complexe handelingen in relevante communicatieve situaties vanuit die criteria is alvast geen sinecure.

Het centrale probleem van voorliggende studie is dan ook de verenigbaarheid van twee op het eerste gezicht tegenstrijdige opties: zo gedifferentieerd mogelijke informatie over spreekvaardigheid en beoordeling volgens de reeds vermelde criteria.

De beoordelingsproblematiek bevat twee aspecten: beoordelingsmethodiek en domeinbepaling. Het probleem van de beoordelingsmethodiek stelt zich uiterst scherp. Immers, het gaat hier niet om 'objectieve' meerkeuzetoetsen, maar wel om moeilijk meetbare prestaties, waarvan de evaluatie de tussenkomst van beoordelaars veronderstelt. Hoe betrouwbaar en valide zijn die oordelen en welke onderscheidingen kunnen beoordelaars maken in hun evaluatie? Het tweede aspect: domeinbepaling, verwijst naar een verantwoorde selectie van spreektaken uit diverse communicatieve situaties als valide en betrouwbare basis voor uitspraken over de taalvaardigheid van leerlingen.

De hierna volgende hoofdstukken rapporteren drie stappen in het onderzoek: (1) theoretische onderbouwing zowel van de diverse spreektaken als van het onderzoeksschema, (2) concretisering van het beoordelingsschema en (3) uittesten van het beoordelingsschema.

Stap 1 komt aan de orde in hoofdstukken 2 en 3. Hoofdstuk 2 bevat een beschrijving van onder meer onderzoeksgroep en spreektaken. De onderzoeksgroep bestaat uit twee steekproeven van elf- à twaalfjarigen uit het laatste jaar basisschool. Een eerste steekproef werd gerecruuteerd uit vijftig scholen, verspreid over het land. Per school participeerden vier aselect gekozen leerlingen: in het totaal tweehonderd. De tweede steekproef, afkomstig uit twaalf basisscholen in en rond Amsterdam, werd samengesteld uit zes aselect gekozen laatstejaarders basisschool: in het totaal honderd.

De selectie van spreektaken kan vanuit de domeinbepaling begrepen worden. Ze steunt op een peiling bij ouders, leerkrachten en vakdeskundigen naar wenselijke doelstellingen taalonderwijs. Uiteindelijk werden drie spreektaken geselecteerd: (1) iets vertellen om iemand te amuseren: een gehoord verhaal navertellen

aan een medeleerling, (2) over gebeurtenissen rapporteren: een ongeval snel melden aan de politie, (3) uitleggen aan leeftijdgenoten hoe een proces zich voltrekt: hoe een spin zijn net weeft. Een belangrijk argument voor die keuze is de variatie in inhoud, taakstructuur en taalgebruiksdoel. Zodoende kan het te ontwikkelen beoordelingsschema op zijn bruikbaarheid worden getoetst voor sterk uiteenlopende taken. Gemeenschappelijk aan die drie taken is het gebrek aan inhoudelijke (thematische) vrijheid voor de spreker.

Hoofdstuk 3 bevat de theoretische grondslag van het te ontwerpen analyseschema. Overkoepelend criterium is communicatieve effectiviteit. Maar wat betekent dit? De vulling van dit concept rust op twee pijlers: modellen voor de beschrijving van communicatieve functies en reeds ontwikkelde analytische beoordelingsschema's.

Voor de omschrijving van communicatieve functies wordt uitgegaan van Bühler (1934), waarnaar diverse auteurs later terugrijpen (zie: Britton e.a., 1975; Jakobson, 1960; Schultz von Thun, 1982). De auteur beperkt zich verder tot het model van Bühler, vermits een meer gedifferentieerde functieclassificatie in deze context niet nodig wordt geacht. Bühler onderscheidt als communicatieve functies: representatie, expressie en appellatie. Dit onderscheid rust op het bekende communicatiemodel met als componenten boodschap (representatie), zender (expressie), en ontvanger (appellatie). Basisvoorwaarde voor communicatieve effectiviteit is nu de realisering van de drie functies in de spreek situatie. Maar ook technische kwaliteiten, zoals adequate formulering en uitspraak, dragen bij tot communicatieve effectiviteit.

Analytische beoordelingsschema's vormen een tweede pijler. Nagegaan wordt in hoeverre communicatieve functies in dergelijke schema's zijn geïntegreerd en in welke aspecten ze worden vertaald. Van daaruit wordt een algemeen beoordelingsschema ontworpen, waarvan zowel de verschillende communicatieve functies als de bijkomende technische kwaliteiten deel uitmaken. De vier dimensies van dit beoordelingsschema zijn: referentie, overdracht, spreekgemak en verstaanbaarheid. Referentie en overdracht verwijzen naar de communicatieve functies en het achterliggende communicatiemodel. Spreekgemak en verstaanbaarheid zijn de

bijkomende technische kwaliteiten en ze verwijzen naar taal als medium. Elk van deze vier dimensies wordt nauwkeurig omschreven.

Deze vier dimensies vormen echter alleen maar een theoretisch uitgangspunt voor de constructie van beoordelingsschema's, maar zijn onvoldoende bruikbaar voor concrete beoordeling. Als beoordelaars met dergelijke algemene schema's worden geconfronteerd, rijst het gevaar van een onvoldoende valide en betrouwbare beoordeling. Vandaar stap 2 (hoofdstuk 3), waarin per specifieke taak een meer concreet beoordelingsschema wordt ontworpen. Een dergelijk schema omvat als componenten: gedragsaspecten als object van beoordeling (bv. inhoud, woordgebruik, spreektechniek), criteria voor de beoordeling van elk gedragsaspect en beoordelingscategorieën, waarin, in het kader van een concrete beoordelingssituatie, de gedragsaspecten en de beoordelingscriteria zijn geëxpliciteerd.

In het concrete beoordelingsschema worden de gedragsaspecten aangegeven en worden de vier dimensies vertaald in drie concrete beoordelingscategorieën: (1) een naam voor het object van beoordeling, (2) een verklarende toelichting: een zo bondig mogelijke omschrijving van de gedragsaspecten die tot de categorie gerekend worden, en van de communicatieve functies die als criteria fungeren, en (3) een cijferschaal waarop de beoordeling kan worden uitgedrukt met een indicatie van de betekenis van de punten op die cijferschaal.

Tot zover stappen 1 en 2, theoretische onderbouwing en constructie.

De derde stap (hoofdstukken 4 en 5) bestaat uit het uittesten van het beoordelingsschema, eerst in een kleinschalig proefonderzoek en nadien in een grootschalige definitief beoordelingsexperiment. Centrale vraag is die van de bruikbaarheid van het schema in beoordelingssituaties. Het betreft domeinbepaling en beoordelingsproblematiek. Vragen in verband met de domeinbepaling (ecologische validiteit) zijn: steunen de beoordelingscategorieën wel op relevante criteria voor communicatieve effectiviteit? Bestaat er meettechnisch gezien wel een duidelijk onderscheid tussen de vier dimensies? Vragen omtrent de beoordelingsmethodiek (betrouwbaarheid) betreffen de overeenstemming tussen beoordelaars (interscorerbetrouw-

baarheid) en stabiliteit van de beoordeling per beoordelaar (intrascorerbetrouwbaarheid). Bijkomende vraag is in hoeverre die oordelen verschillen van taak tot taak. De resultaten van het beoordelingsexperiment laten zien dat aan de meeste eisen in grote lijnen is voldaan. Inzake domeinbepaling steunen de beoordelingscategorieën inderdaad op relevante criteria voor communicatieve effectiviteit en evenzeer lijkt een evaluatie van spreekvaardigheid op deze vier dimensies zinvol. Onderscheid binnen de dimensies blijkt met de gehanteerde beoordelingscategorieën echter weinig zinvol. De interne intrascorerbetrouwbaarheid is ruim voldoende. Hoe dan ook, het schema blijkt bruikbaar voor de beoordeling van prestaties op de vier taken en is vrij efficiënt. Eén vraag blijft echter open: welke is nu precies de specifieke inhoudelijke informatie van elk van de vier dimensies (referentie, overdracht, spreekgemak en verstaanbaarheid)? M.a.w.: wat zegt een oordeel over bijvoorbeeld referentie wat een oordeel over spreekgemak ons niet zegt en omgekeerd? Zolang het antwoord op die vraag uitblijft, leveren beoordelingen alleen globale informatie op over het spreekvaardigheidsniveau. Nochtans is vooral een gedifferentieerd oordeel over het niveau van elke dimensie van diagnostisch belang. Precies deze kwestie wordt in een verder onderzoek uitgepuurd (Hoofdstukken 7 tot en met 12). Dat onderzoek heeft daaromtrent inderdaad informatie opgeleverd.

In hoofdstukken 13 en 14 komt de bruikbaarheid van het beoordelingschema voor peilingsonderzoek en onderwijspraktijk aan de orde. Waardevol is dat de auteur zowel de beperkingen als de mogelijkheden van het schema aanduidt, o.m. inzake gebruikscontext en de aard van de toepasselijke spreeksituaties. Wat de gebruikscontext betreft, is, aldus de auteur, het schema niet bedoeld voor de onderwijspraktijk, maar voor grootschalige evaluatie van spreekvaardigheid. Omwille van de grote diagnostische waarde kan echter de bruikbaarheid voor de onderwijscontext wel worden nagegaan. Inzake spreek situatie is het schema vooral geschikt voor de beoordeling van individuele sprekers, vanuit het criterium van de communicatieve effectiviteit. Het leent zich echter minder voor de beoordeling van spreken in dialogisch of groter groepsverband. Binnen die beperking is het schema toepasbaar voor een diversiteit van

(mondelinge) communicatiesituaties.

De ecologische validiteit van het schema blijkt hieruit dat het gevoelig aansluit bij de criteria die leerkrachten basisonderwijs reeds hanteren. Nochtans mag niet worden geconcludeerd dat het niets nieuws inhoudt. In het onderwijs is immers vooral de globale beoordeling gangbaar, maar niet een verfijnde beoordeling naar de vier genoemde dimensies. Precies voor een dergelijke gedifferentieerde beoordeling voert de auteur stevige argumenten aan. De formulering van praktische consequenties voor peilingsonderzoek en onderwijspraktijk vormt een verhelderend sluitstuk van het rapport.

Dit onderzoek draagt aanzienlijk bij tot theorievorming. De onderzoeksvraag naar de theoretische onderbouwing van peilingsonderzoek is uiterst relevant. Een andere verdienste is de heldere schets van de diverse stappen. Daardoor kunnen we ons een duidelijk beeld vormen van dit onderzoek, wat de mogelijkheid tot replicatie oplevert. Zoals uit deze bespreking blijkt, boeit ons vooral de theoretische onderbouwing van het analyseschema.

Kritische bedenkingen betreffen echter de theoretische onderbouwing van de spreektaken en van het analyseschema.

De selectie van spreektaken steunt op een doelstellingenonderzoek bij ouders, leerkrachten en deskundigen. Garandeert dit wel een representatief staal van spreektaken? Onzes inziens vergen ook de spreektaken een theoretische onderbouwing, eventueel vanuit het kader, gehanteerd voor het analyseschema. Dit laatste leidt echter tot een volgende bedenking. Als kader fungeert Bühlers model (1934) voor de beschrijving van communicatieve functies, met een onderscheid tussen representatie, expressie en appellatie. Waardering verdient alvast de zuiverheid van deze classificatie. In andere modellen, bijvoorbeeld met een onderscheid tussen beschrijving, verhaal, expositie, e.d., worden diverse indelingscriteria, zoals taalfuncties en achterliggende cognitieve processen door elkaar gehaald (zie: D'Angelo, 1984). Dat geldt niet voor voorliggend onderzoek, vermits het classificatiecriterium (communicatieve functies) duidelijk wordt geëxpliciteerd en verantwoord.

Desondanks roept de snelle keuze voor communicatieve functies als enige criterium vragen op. Wij vinden een exploratie van ruimere theo-

retische kaders wenselijk. We denken onder meer aan dit van Halliday en Hasan (1985), waarin mondelinge en schriftelijke taaluitingen in een bredere situationele context worden geplaatst. Die context omvat als parameters discursief veld (werkelijkheidsaspect waarop de spreektaak betrekking heeft), teneur (participanten aan het gebeuren en hun onderlinge relaties) en modus (taal als medium), waarbij het laatste de brug tussen context en spreektaak.

Bruikbaar is tevens het concept 'register' (zie: Halliday & Hasan, 1985), waarin de relatie tussen situationele context en tekst wordt geconcretiseerd en dat oriënterend kan zijn voor de classificatie van spreektaken. Naast communicatieve functies signaleren we tevens nog andere classificatiecriteria, zoals achterliggende cognitieve processen (Moffett, 1968). Dit zijn maar enkele (lukrake) voorbeelden.

Kortom: zowel voor de spreektaken als voor het analyseschema vinden we een theoretische onderbouwing aangewezen, vanuit diverse conceptuele kaders. Na een dergelijke brede verkenning is er geen bezwaar tegen de keuze van Bühlers model, zij het na het afwegen van alternatieve mogelijkheden en mits verantwoording van de uiteindelijke keuze. Het nauwgezet speurwerk van Van Gelderen draagt alvast aanzienlijk bij tot theorievorming en optimalisering van evaluatie van spreektaken. Mutatis mutandis is het tevens oriënterend voor de exploratie van schriftelijke taalvaardigheid.

L. Vanmaele

Literatuur

- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena: Fischer
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities* (11-18). London: Macmillan.
- D'Angelo, Fr. (1984). Nineteenth-century forms/modes of discourse: A critical inquiry. *College Composition and Communication*, 35 (1), 31-42.
- Halliday, M.A. K., & Hasan, R. (1989/1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In T.A. Sebeok (Ed.), *Style in language*. Cambridge: MIT Press.
- Moffett, J. (1968). *Teaching the universe of discourse. A theory of discourse. A rationale for Eng-*

lish teaching used in a student-centered language arts curriculum. Boston: Houghton Mifflin Company.

Schultz von Thun, F. (1982). *Hoe bedoelt u? Een psychologische analyse van menselijke communicatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

R. Aarts

Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland

Academisch Boeken Centrum De Lier, 1994, 258 pagina's f 54,- ISBN 90-5478-019-3

Functionele geletterdheid is een onderwerp dat recentelijk steeds meer aandacht krijgt (vgl. themanummer *Pedagogische Studiën*, 1992). Be-doeld wordt de vaardigheid om gebruik te maken van schriftelijke informatie, waarbij het functionele betrekking heeft op de concrete toepassing van schriftelijke taal – zowel receptief (lezen) als productief (schrijven) – in een maatschappelijke context. Aangezien deze context niet universeel is, is de mate van functionaliteit o.a. afhankelijk van sociale, culturele en linguïstische aspecten van de omgeving van het individu. Het niveau van de geletterdheid wordt behalve door persoonskenmerken uiteraard ook sterk bepaald door het genoten (taal)onderwijs, dat wil zeggen door de schoolse taalvaardigheid.

In haar proefschrift, dat een bewerking vormt van een eerdere publikatie (Aarts, De Ruiter & Verhoeven, 1993), doet Aarts verslag van een vrij uniek onderzoek op dit gebied. Zij onderzoekt namelijk de functionele geletterdheid en schoolse taalvaardigheid van Turkse kinderen zowel in een monolinguale als ook in een bilinguale context. In het eerste geval gaat het om het Turks in Turkije en in het tweede om het Turks en Nederlands in Nederland.

In het eerste, theoretische deel van het proefschrift komen de verwerving van geletterdheid, uitgevoerd onderzoek op dit terrein en determinanten van geletterdheid aan de orde. Hoofdstuk 1 is daarbij algemeen van aard, terwijl hoofdstuk 2 is toegespitst op geletterdheid van Turken in Turkije, respectievelijk Duitsland, Zweden en Nederland.

Het tweede, empirische deel van de dissertatie opent in hoofdstuk 3 met de onderzoeksvragen. Deze hebben betrekking op de bereikte

niveaus van schoolse taalvaardigheid en functionele geletterdheid, op factoren die individuele verschillen daarin kunnen verklaren, en op de samenhang tussen taalvaardigheid en geletterdheid. Vervolgens komt het onderzoeksdesign aan de orde. Dit vormt, zo blijkt, in hoge mate een replicatie van de inhoudelijk verwante studie die destijds door ondergetekende is uitgevoerd naar de effectiviteit van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC; o.m. Driessen, 1990). In de schooljaren 1991-1993 heeft Aarts in Nederland in groep 8 basis- en leerjaar 1 voortgezet onderwijs onder andere toetsen Turkse taal en Turkse en Nederlandse functionele geletterdheid afgenomen. De steekproef bestond uit 263 Turkse leerlingen; daarnaast zijn ter vergelijking ook 140 Nederlandse leerlingen in het onderzoek betrokken. In 1991 zijn tevens in Turkije 276 Turkse leerlingen uit het hoogste jaar van het lager onderwijs getoetst. In hoofdstuk 3 besteedt Aarts ook aandacht aan de door haar gehanteerde onderzoeksinstrumenten en aan de operationalisatie van de variabelen. Hoofdstuk 4 geeft een karakterisering van de steekproeven. Dat gebeurt aan de hand van een aantal leerling-, gezins- en schoolkenmerken.

In de hoofdstukken 5, 6 en 7 vindt de feitelijke beantwoording van de onderzoeksvragen plaats. De procedure die daarbij wordt gehanteerd is - grofweg gesteld - de volgende. Eerst presenteert Aarts de scores op de verschillende effectmaten, vervolgens onderzoekt ze de onderlinge samenhangen en selecteert daarna met behulp van regressie-analyse de determinanten van individuele verschillen op de effectmaten. De relevant geachte kenmerken brengt zij dan samen in een padmodel, waarvan de passendheid via LISREL wordt getoetst.

In hoofdstuk 8 ten slotte, worden de belangrijkste conclusies nog eens op een rijtje gezet. Enkele daarvan zijn de volgende. De leerlingen in Turkije hebben in het algemeen een hoog niveau qua mondeling en schriftelijk Turks en qua functionele geletterdheid. De geletterdheid daar lijkt met name te worden bepaald door de hogere vorm van de schoolse taalvaardigheid, die op haar beurt vooral afhankelijk is van het leesgedrag van de moeder. De Turkse leerlingen in Nederland blijven wat betreft hun schoolse taalvaardigheid Turks nauwelijks achter bij de leerlingen in Turkije. Het bereikte niveau hier wordt beïnvloed door eventuele onderwijserva-

ring in Turkije, ouderlijke stimulering, zelfwaardering en OET-deelname. Qua score op de Eindtoets basisonderwijs, advies en positie in het voortgezet onderwijs doen de Turkse leerlingen het - zoals bekend - beduidend slechter dan hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Bepalend voor deze aspecten van schoolsucces zijn ook hier ouderlijke stimulering en zelfwaardering; daar komt bij dat het percentage allochtone leerlingen op school een negatief effect heeft. Met betrekking tot de functionele geletterdheid in het Turks blijkt dat de leerlingen in Nederland het in het algemeen goed doen. Hun niveau is niet echt veel lager dan dat van de kinderen in Turkije. De functionele geletterdheid in het Nederlands is redelijk, alhoewel iets minder dan in het Turks. Voor de verklaring van verschillen in geletterdheid zijn grosso modo dezelfde factoren van belang als bij de schoolse taalvaardigheid en schoolsucces. De slotconclusie luidt dat de schoolse vaardigheden in beide talen van invloed zijn op de functionele vaardigheden en bovendien dat de vaardigheden opgedaan in het Turks overdraagzaam zijn naar het Nederlands.

Bij Aarts' bevindingen dienen meerdere, met name relativerende kanttekeningen te worden geplaatst. In het onderzoek nemen de afgenomen toetsen (Turks, Turkse en Nederlandse functionele geletterdheid) een cruciale plaats in. Problematisch is dat er bij een groot aantal subtoetsen plafondeffecten optreden, waardoor het bijvoorbeeld niet goed mogelijk is determinanten van variatie in effectmaten (die er dus nauwelijks is) op te sporen.

Opmerkelijk is verder dat Aarts volledig voorbij gaat aan de discussie die is gevoerd met betrekking tot de constructie van de toets Turks. De kritiek luidde toen dat de toets weliswaar mooi was uiteengelegd in allerlei deelvaardigheden, maar dat die beperkt bleven tot de receptieve, gemakkelijkere aspecten (verstaan, lezen) en dat de moeilijker, produktieve aspecten (spreken, schrijven) niet aan bod kwamen (o.m. Driessen, 1992). In dit licht bezien is het curieus dat Aarts nog steeds onverkort vasthoudt aan de conclusie dat de toets "een adequaat summatief beeld kan geven van de opbrengst van het OET op de basisschool en tevens een diagnostisch profiel ten behoeve van de OET-leraren in het voortgezet onderwijs" (p. 67).

Als gevolg van het negeren van deze toets-

problemen blijft de lezer – wellicht onnodig – met vragen zitten. Hoe komt het bijvoorbeeld dat het niveau Turks in Nederland nauwelijks onderdoet voor dat in Turkije, terwijl de wekelijkse onderwijstijd (2 uur OET in Nederland, tegen 25 uur les in Turkije) en de context (taalaanbod) drastisch verschillen? Is de kwaliteit van het OET dan – ondanks alle klaagzangen – toch zo fantastisch, of is het onderwijs in Turkije miserabel? Of heeft het misschien te maken met het feit dat de plafondeffecten in Turkije sterker spelen dan in Nederland? En zijn de kinderen in Turkije misschien met betrekking tot de (niet getoetste) produktieve taalvaardigheid wél veel beter dan die in Nederland?

Gebrek aan terughoudendheid keert ook regelmatig terug in opmerkingen als “We kunnen concluderen dat de eigen-taalvaardigheid van Turkse leerlingen een degelijk onderwijsresultaat vormt dat naast de score op de Eindtoets Basisonderwijs een relevante, additionele voorspeller van schoolsucces voor deze leerlingen is” (p. 187). Bestudering van het LISREL-model waarop deze conclusie is gebaseerd (p. 154), maakt duidelijk dat de padcoëfficiënten (er zijn alleen indirecte effecten) van de eigen-taalvaardigheid op het advies, respectievelijk op de onderwijspositie in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs slechts .11 en .06 bedragen. Aarts’ aanbeveling om in de onderwijspraktijk de eigen taal c.q. het OET een prominenter rol toe te bedelen (p. 190) lijkt dan ook eerder op wishful thinking dan op empirische bevindingen te zijn gebaseerd. Bovendien speelt ook hier het bereik van de gehanteerde toets een essentiële rol. Want afgezien van het feit dat het effect van OET-deelname en het eigen-taalniveau in statistische zin weinig voorstelt, zou dit nog wel eens kunnen dalen of omslaan als ook het moeilijker, produktieve deel van de Turkse taalvaardigheid zou zijn getoetst.

Jammer is het verder dat Aarts in theoretisch opzicht – vooraf en als reflectie – niet meer aandacht besteedt aan mogelijke functies van functionele geletterdheid Turks in Nederland en in de Nederlandse taalomgeving. Wat moet men zich daarbij nu precies voorstellen? In welke opzichten kan de beheersing van het Turks functioneel zijn in de Nederlandse samenleving? Blijft die functionaliteit niet beperkt tot de eigen

groep? Is het noodzakelijk om een hoog niveau van functionaliteit na te streven? En zo ja, tot op welke termijn? Wat zijn de praktische consequenties? In dat opzicht is ook de vergelijking met Turkije misschien wat mager uitgewerkt.

Ondanks deze kritiek is het zeker de moeite waard om kennis te nemen van dit vlot, rechttoe rechtaan geschreven proefschrift. Het geeft actuele informatie over een onderwerp waarover – zeker in Nederland – nog absoluut te weinig bekend is. Dat de ontwikkeling van instrumenten om functionele geletterdheid, respectievelijk eigen-taalvaardigheid te bepalen geen sinecure is, zal duidelijk zijn. Aarts heeft daar met haar studie in ieder geval een belangrijke bijdrage aan geleverd. Toekomstig onderzoek zal daar van kunnen profiteren.

G. Driessen

Literatuur

- Aarts, R., Ruiter, J.J. de, & Verhoeven, L. (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (1992). Reactie op toetsing. Receptieve maar ook produktieve taalvaardigheid. *Samenwijs*, 12, 475.
- Pedagogische Studiën (1992). Themanummer Functionele geletterdheid. *Pedagogische Studiën*, 69 (5).

Mededelingen

Promoties

Rijksuniversiteit Leiden

Promovendus: Drs. G. M. van der Aalsvoort

Titel proefschrift: Leerpotentieel bij kinderen van 2 tot 7 jaar met onvoldoende leergedrag

Promotor: Prof. dr. A. J. J. M. Ruijsenaars

Datum: 8 november 1994

Rijksuniversiteit Leiden

Promovendus: Drs. A. M. Mulder

Titel proefschrift: Preventie van suïcidaal gedrag bij adolescenten. De ontwikkeling en evaluatie van een bijscholingscursus voor docenten

Promotores: Prof. dr. R. F. W. Diekstra en Prof. dr. L. J. Th. van der Kamp

Datum: 29 november 1994

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

14e jaargang, nr. 3, 1994

De wijde wereld van W. G. van Hulst. Het zondagschoolboek als exponent van vooroorlogse protestants-christelijke opvoeding, door J. Dane en M. van Essen

Arbeid op school. Industrieschoolpedagogiek in Nederland rond 1800, door J. Jongkind

'Intellectuele philanthropie of universitaire hervorming?' University extension in Nederland, 1892-1900, door X. de Vroom

Vorming versus nut? De toekomst van het wetenschappelijk onderwijs, door I. Weijers en P. Baggen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

33e jaargang, nr. 9, 1994

Leren cijferen met toepassing van splitskennis; een cognitieve strategietraining voor kinderen met leerproblemen, door E. C. D. M. van Lieshout, M. W. J. Baltussen en H. Valk
Videohometraining bij hyperactiviteit van het kind, door P. M. A. Wels, R. J. A. H. Jansen en G. E. J. M. Pelders

De ernst van het probleemgedrag: een conceptuele verkenning, door H. J. Pelzer, W. J. P. J. M. Steerneman en E. J. J. de Bruyn

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

33e jaargang, nr. 10 1994

Dyslexie en rekenproblemen. Verschillende benaderingen van de relatie tussen taal- en rekenproblemen door P. Ghesquière en A. J. J. M.

Ruijsenaars

Hoe gaat het met jongeren na een tehuisverblijf?

Resultaten uit een empirisch onderzoek vergeleken met gegevens over Nederlandse jongeren in het algemeen, door M. Smit

Negatieve communicatie in gezinnen, door J. M. A. M. Janssens en N. M. C. van As

Centrale rol gedragswetenschapper bij indicatiestelling voor mensen met een verstandelijke handicap, door H. Stakenburg

Ontvangen boeken

Best, J. (Ed.), *Troubling children. Studies of children and social problems*. De Gruyter, New York/Berlijn, 1994, DM 44,-.

Brinkman, F. G., Schee, J. A. van der, Schouten-van Parreren, M. C. (Eds.), *Curriculum research: different disciplines and common goals*. Vrije Universiteit, Amsterdam, 1994, f 40,-.

Dekker, T., & Biemans, H. (red.), *Video-hometraining in gezinnen*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1994, f 59,50.

Doornbos, K., & Wolf, J. C. van der (red.), *Stress in de school. School- en leerproblemen in stress-theoretisch perspectief*. Intro, Nijkerk, 1994, f 34,50.

Goffree, F., *Wiskunde en Didaktiek, 1* (4e druk), Wolters-Noordhoff, Groningen 1994, f 57,50.

Ijzendoorn, M. H. van, *Gehechtheid van ouders en kinderen*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1994, f 45,-.

Loots, G. M. P., & Waesberge, B. F. M. van (red.), *Opvoedingshulp aan jonge kinderen met motorische beperkingen*. Van Gorcum, Assen, 1994, f 27,50.

Margolin, L., *Goodness personified. The emergence of gifted children*. De Gruyter, New York/Berlijn, 1994, DM 38,-.

Meuffels, B., *De verguisde beoordelaar. Opstellen over opstelbeoordeling*. Thesis Publishers, Amsterdam, 1994, f 39,50.

Peeters, J., & Woldringh, C., *Kinderen. Van privé-zorg naar overheidsbeleid*. Uitgeverij SWP, Utrecht, 1994, f 37,50.

Steerneman, P., *Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties*. Garant, Apeldoorn, 1994, f 64,50.

Uiterwijk, H., *De bruikbaarheid van de Eindtoets Basisvorming voor allochtone leerlingen* (dissertatie). Cito, Arnhem, 1994.

Verhoeven, L., *Ontluikende geletterdheid. Een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1994, f 37,50.

Wandel, O. de, *Onvoltooid tegenwoordig. Een inventariserend onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, lezen, spreken en schrijven*. Universiteit Antwerpen, Antwerpen, 1994.

Windhoud, P., & Lagerweij, N., *De basisschool binnen bereik*. Garant, Apeldoorn, 1994, f 24,95.

Rectificatie

Betreft: Promotie mevr. M.L.L. Volman

In nummer 5 van Pedagogische Studiën 1994 is op pagina 399 abusievelijk een foutieve titel van het proefschrift opgenomen. De juiste titel luidt: Computerfreak of computervrees. Sekseverschillen en egalitair informatiekunde-onderwijs.

In 1994 werd redactionele medewerking verleend door:

E. M. H. Assink (U.U. Utrecht)

H. Blok (S.C.O. Amsterdam)

B. P. M. Creemers (GION Groningen)

H. P. J. M. Dekkers (I.T.S. Nijmegen)

M. Deković (U.U. Utrecht)

J. Dronkers (S.C.O. Amsterdam)

H. A. M. Franssen (U.U. Utrecht)

J. R. M. Gerris (K.U. Nijmegen)

J. A. M. Heijke (R.L. Maastricht)

S. van Hekken (V.U. Amsterdam)

P. Jungbluth (I.T.S. Nijmegen)

P. N. Karstanje (S.C.O. Amsterdam)

C. A. C. Klaassen (K.U. Nijmegen)

N. A. J. Lagerweij (U.U. Utrecht)

J. G. L. C. Lodewijks (K.U.B. Tilburg)

A. Monshouwer (K.U. Nijmegen)

J. Pieters (U.T. Enschede)

J. van der Pluijm (K.U.B. Tilburg)

A. M. M. J. Ruijssenaars (R.U. Leiden)

K. M. Stokking (U.U. Utrecht)

J. L. Vanderhoeven (K.U. Leuven)

R. K. W. van der Velden (R.L. Maastricht)

H. Vinken (K.U.B. Tilburg)

J. Voogt (U.T. Enschede)

T. H. A. van der Voort (R.U. Leiden)

A. A. Wesselingh (K.U. Nijmegen)

A. M. L. van Wieringen (U.v.A. Amsterdam)

Th. Wubbels (U.U. Utrecht)