

Onderzoek naar functionele doelstellingen voor het moedertaalonderwijs

H. VAN DEN BERGH

*Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek,
Amsterdam*

Samenvatting

Wat moeten de leerlingen in ons moedertaalonderwijs leren? Wat zijn de doelen van het moedertaalonderwijs? Eén van de methoden om een antwoord te krijgen op deze vraag is het empirisch doelstellingenonderzoek. In empirisch doelstellingenonderzoek worden relatief grote groepen respondenten geraadpleegd over de wenselijkheid van diverse doelstellingen voor het moedertaalonderwijs.

De wijze waarop empirisch doelstellingenonderzoek plaats kan vinden en de problemen die zich hierbij voordoen, worden toegelicht aan de hand van twee recent uitgevoerde studies: 'Functionele Taalvaardigheid' en de 'Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau'.

In beide studies zijn wenselijke doelstellingen tot taalvaardigheidsproeven uitgewerkt die vervolgens afgenomen zijn. De vraag rees toen: welke prestaties kunnen als voldoende en welke als onvoldoende gekwalificeerd worden? In de twee genoemde studies is dit normstellingsprobleem op een geheel verschillende wijze aangepakt.

1 *Inleiding*

De laatste tijd wordt er veel aandacht besteed aan de taalvaardigheid van de leerlingen in ons onderwijs. Speciaal de functionele taalvaardigheid van de leerling staat in het centrum van aandacht. Zo bleek uit recent onderzoek dat 7% van de zesdeklassers niet functioneel taalvaardig is; deze leerlingen werden zelfs functionele analfabeten genoemd (Wesdorp, Van den Bergh, Bos, Hoeksma, Oostdam, Scheerens & Triesscheijn, 1986).

Wat wordt er precies bedoeld met functionele taalvaardigheid, en waarom is de functionele taalvaardigheid van de leerlingen zo belangrijk?

Functionele taalvaardigheid verwijst naar het taalgebruik in alledaagse situaties. Iemand is dan functioneel taalvaardig wanneer hij zich in alledaagse situaties met zijn taalvaardigheid kan redden; wanneer hij met behulp van zijn taalvaardigheid zijn doel in een taalgebruikssituatie kan bereiken.

In deze omschrijving van het begrip functionele taalvaardigheid kunnen twee wezenlijke elementen onderscheiden worden: 'de alledaagse taalgebruikssituaties' en 'het zich kunnen redden'. Door te spreken over taalgebruikssituaties wordt duidelijk gemaakt dat het gaat om situaties in hun geheel. Niet de beheersing van diverse te onderscheiden deelvaardigheden sec staat centraal, maar de mate waarin deze gecombineerd in een taalgebruikssituatie toegepast kunnen worden. Zo is het bij een (alledaagse) taalgebruikssituatie, als het schrijven van een brief niet enkel van belang, of de envelop juist geadresseerd is, of de brief- en spellingsconventies gehanteerd worden, maar zijn al de te onderscheiden aspecten van belang. Het gaat om de effectiviteit van de brief als geheel; is de brief zodanig geadresseerd dat deze bezorgd kan worden, komt de boodschap (inhoud) over, en wordt de ontvanger niet voor het hoofd gestoten door incorrect gebruik van briefconventies, etcetera.

Met de toevoeging alledaagse, bij alledaagse taalgebruikssituaties, wordt benadrukt dat het hier gaat om taalgebruikssituaties die voor de communicatie in het gewone/dagelijkse leven van belang zijn. Het gaat dus niet enkel om taalgebruikssituaties die op school van belang zijn, maar ook om taalgebruikssituaties die beroepshalve of in iemands privé-leven relevant (kunnen) zijn. Hierbij kan gedacht worden aan taalgebruikssituaties als: het schrijven van een kattebelletje aan huisgenoten, het invullen van een girobiljet, het uitlegen van een route aan een toerist etc..

Met het tweede element in de omschrijving van functionele taalvaardigheid, het zich kunnen redden, wordt bedoeld op het communicatieve aspect dat taalgebruikssituaties eigen is. Een brief wordt geschreven om iemand iets mee te delen; een telefoongesprek wordt gevoerd om informatie in te winnen of gezellig te babbelen. Het doel van de communicatie moet bereikt worden om van een geslaagde communicatie te kunnen spreken. De vraag die hier centraal staat is: kan de communicatie op grond van de geleverde taalprestatie slagen? In een sollicitatiebrief moet de sollicitant bijvoorbeeld zijn of haar naam, adres en eventueel telefoonnummer niet vergeten. Vermeldt hij deze niet dan kan de communicatie per definitie niet slagen; de sollicitatiecommissie kan de sollicitant niet voor een gesprek uitnodigen; de sollicitant heeft in zijn brief onvoldoende informatie verschaft en de brief is derhalve niet functioneel. De vraag naar het kunnen slagen van de communicatie is een vraag naar de norm waaraan een taalprestatie moet voldoen.

De vraag of een taalprestatie aan een norm voldoet kan enkel met ja of nee beantwoord worden. Dit houdt in dat op grond van onze omschrijving van functionele taalvaardigheid iemand in een bepaalde taalgebruikssituatie functioneel taalvaardig of niet functioneel taalvaardig is; hij is het niet een beetje. In deze definitie wordt bewust een bespreking per situatie ingevoerd. Anderen menen dat functionele taalvaardigheid een continue variabele is, en dat iemands functionele taalvaardigheid dus bepaald wordt door de effectiviteit van zijn of haar taalgebruik in alledaagse taalgebruikssituaties (zie bijvoorbeeld Blok, 1987). Hiermee wordt recht gedaan aan de empirie. Keer op keer blijkt de samenhang tussen de prestaties van de leerlingen op verschillende functionele taalvaardigheidsproeven laag tot zeer laag, terwijl de samenhang van verschillende aspecten binnen één taak hoog is (zie bijvoorbeeld De Glopper, 1986; Wesdorp, 1986; Van den Bergh, 1987; Van Gelderen, 1987; Schoonen, 1987). Aan deze lage samenhang tussen de prestaties op diverse taalvaardigheidsproeven kunnen verschillende oorzaken ten grondslag liggen. Zo zouden de taalgebruikssituaties gebaseerd kunnen zijn op een vrij 'willekeurige' steekproef van taalgebruikssituaties. Dat wil zeggen: het belang dat aan de beheersing van een taalgebruikssi-

tuatie gehecht wordt, kan een criterium zijn voor de operationalisatie van die situatie tot taalvaardigheidsproeve, in plaats dat inhoudelijke overwegingen over vaardigheden die voor de beheersing van die situatie belangrijk zijn een rol spelen. Een andere verklaring voor de lage samenhang tussen prestaties zou kunnen zijn dat naast taalvaardigheid ook algemene kennis van de situatie gemeten wordt (Schoonen, 1987).

Bij onze definitie van functionele taalvaardigheid moeten nog twee aantekeningen gemaakt worden. Allereerst is het zelfs nog maar de vraag of op grond van één taalprestatie in een situatie een uitspraak gedaan kan worden over iemands functioneren in die bepaalde situatie, gezien de lage samenhang tussen prestaties op één taak (Rijlaarsdam, 1987). Waarschijnlijk zijn er meer 'metingen' in dezelfde situatie noodzakelijk. Generaliseren naar andere, soortgelijke situaties is dus helemaal moeilijk. Ten tweede gelden voor verschillende taalgebruikssituaties natuurlijk verschillende normen. Daarbij is het voor de ene taalgebruikssituatie eenvoudiger om normen te formuleren waaraan de prestatie moet voldoen, dan voor een andere taalsituatie. In het hierboven gegeven voorbeeld van een sollicitatiebrief is het wel te doen, voor een 'gezellige' brief aan een familielid of vriend is het al een stuk lastiger.

Vaak worden alledaagse taalgebruikssituaties ontleend aan de buitenschoolse en naschoolse praktijk. Immers, juist in deze situaties staat het communicatieve aspect centraal dat in de functionele taalvaardigheid zo'n belangrijk aspect vormt; een brief wordt in principe geschreven met het doel deze te verzenden. Bij schoolse taalgebruikssituaties is dit zelden het geval. Zelden worden op school geschreven brieven ook daadwerkelijk gepost. Hiermee wordt geen kritiek op schoolse taalgebruikssituaties geformuleerd, maar een verschil in beide taalgebruikssituaties geconstateerd; een verschil in 'levensechtheid' van de taalgebruikssituatie. Naast de mate waarin executie plaats vindt (bijvoorbeeld het posten van een brief) zijn er nog meer verschillen, zoals het doel waarmee geschreven wordt, of de mate waarin een taalgebruikssituatie ingebed is in andere taalgebruikssituaties. Bij schoolse taalgebruikssituaties is het doel het (vaak) oefenen van taalvaardigheden; bij alledaagse taalgebruikssituaties is het doel veeleer

het verschaffen of verkrijgen van informatie. Deze verschillen zijn vaak inherent aan het opleidingskarakter van een school. Echter, alle oefeningen op school hebben als uiteindelijk doel een adequaat maatschappelijk functioneren in vele verschillende taalgebruikssituaties mogelijk te maken. De oefeningen in deelvaardigheden, zoals het maken van zinscombinatieoefeningen, spellingoefeningen, oefeningen met spreekwoorden etc., zijn gericht op een uiteindelijke beheersing van taalgebruikssituaties in hun geheel. In deze visie is de beheersing van allerlei deelvaardigheden, hoe belangrijk deze ook kunnen zijn, te beschouwen als intermediaire doelstelling.

Deelvaardigheden en dus doelstellingen die betrekking hebben op deelvaardigheden (schoolse doelstellingen) zijn onmisbaar voor een adequaat functioneren in veel alledaagse taalgebruikssituaties. Zo moeten leerlingen eerst de briefconventies geleerd en geoefend hebben, eer zij deze in een brief correct kunnen toepassen. Hetzelfde geldt voor veel andere deelvaardigheden, zoals (werkwoord-)spelling, het hanteren van het alfabet voor het kunnen opzoeken van woorden in woordenboeken en encyclopedieën e.d.. Kortom, allerlei deelvaardigheden en deelvaardigheidsoefeningen zijn onmisbaar voor een goed functioneren, of het zich kunnen redden, in een bepaalde taalgebruikssituatie. We kunnen dus functionele doelstellingen, doelstellingen die ontleend zijn aan alledaagse taalgebruikssituaties, beschouwen als einddoelen van ons onderwijs.

2 *Empirisch doelstellingenonderzoek*

Niet alle taalgebruikssituaties behoeven door alle leerlingen (in gelijke mate) beheerst te worden. Sommige taalgebruikssituaties zijn belangrijker dan andere taalgebruikssituaties. Bovendien is de beheersing van alle taalgebruikssituaties door alle leerlingen voor het onderwijs een onmogelijke opgave. Enerzijds zou dan van (sommige) leerlingen te veel gevraagd worden, anderzijds zou het een te zware belasting vormen voor docenten en leerlingen. Bovendien is het nog maar de vraag of bijvoorbeeld het kunnen invullen van een ingewikkeld formulier als een aangifte-biljet voor de inkomstenbelasting wel een wenselijke doelstelling voor het voortgezet onderwijs is,

daar veel mensen (ex-leerlingen) deze taalgebruikssituatie kunnen omzeilen door de hulp van een deskundige in te roepen, zonder dat zij zich geremd hoeven te voelen. Hiermee hebben wij de vraag naar de wenselijkheid van diverse functionele doelstellingen of alledaagse taalgebruikssituaties aangeroerd: welke functionele doelstellingen beschouwen we als wenselijk (voor een bepaalde categorie leerlingen) en welke doelstellingen kunnen we als minder wenselijk voor het moedertaalonderwijs beschouwen? Onderzoek dat op deze vraag een antwoord tracht te geven is het empirisch doelstellingenonderzoek. Bij empirisch doelstellingenonderzoek worden relatief grote groepen respondenten geraadpleegd over de wenselijkheid van diverse doelstellingen. Als relevante respondentengroepen kunnen die groepen gekozen worden, die gezien hun achtergrond of ervaring een relevant oordeel kunnen geven over de wenselijkheid van de voorgestelde doelstellingen. Dit houdt in dat niet enkel (vak-)deskundigen om een oordeel gevraagd wordt, maar dat ook docenten uit het voortgezet en basisonderwijs, ouders, leerlingen, ex-leerlingen en afnemers van leerlingen uit het voortgezet onderwijs, beleidsbepalers e.d. geraadpleegd kunnen worden, al naar gelang de vraagstelling van het onderzoek in kwestie.

In het navolgende worden twee empirische doelstellingenonderzoeken nader belicht. Het eerste doelstellingenonderzoek, dat uitgevoerd is in het kader van de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, heeft betrekking op de wenselijkheid van functionele taaldoelen voor leerlingen in de zesde klas (achtste groep) van het basisonderwijs (Van den Bergh & Hocksma, 1984). Het tweede doelstellingenonderzoek, dat in paragraaf 2.2 beschreven wordt, is uitgevoerd in het project 'Functionele taalvaardigheid van LBO- en MAVO-abituriënten' (Blok, 1987).

2.1 *De Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau*

Het doel van de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, kortweg de Voorstudie, was (onder andere) de evaluatie van de functionele taalvaardigheid van leerlingen in de zesde klas (achtste groep) van het basisonderwijs. Derhalve diende nagegaan te worden voor welke taalgebruikssituatie de beheersing wenselijk geacht werd. Ter beantwoording

van deze vraag is een empirisch doelstellingenonderzoek uitgevoerd (Van den Bergh & Hoeksma, 1984).

De onderzoekers zijn hierbij als volgt te werk gegaan: allereerst werd op grond van de literatuur een grote verzameling mogelijk wenselijke functionele doelstellingen aangelegd. Deze verzameling van taalgebruikssituaties is vervolgens doorgelicht op de relevantie van de taalgebruikssituaties voor zesdeklassers. Taalgebruikssituaties waarmee zesdeklassers niet geconfronteerd kunnen worden, werden uit de verzameling verwijderd. Zo is een taalgebruikssituatie als het invullen van een motorrijtuigen-schadeformulier uit de oorspronkelijke verzameling geschrapt.

De resterende taalgebruikssituaties zijn geclassificeerd aan de hand van een schema waarin de vier taalaspecten (schrijven, lezen, luisteren en spreken) gecombineerd zijn met de functie van het taalgebruik (amuseren, rapporteren, beschrijven e.d.). Deze classificatie van taalgebruikssituaties diende drie doelen. Ten eerste kon de verzameling taalgebruikssituaties beoordeeld worden op compleetheid. Het bleek dat bepaalde combinaties van de taalaspecten en de functie van het taalgebruik sterk oververtegenwoordigd waren, terwijl andere combinaties ontbraken. Zo bleek in de verzameling geen taalgebruikssituatie opgenomen als het lezen van beschrijvingen (Van den Bergh & Hoeksma, 1984).

Ten tweede kon door de classificatie van de taalgebruikssituaties de nog zeer uitgebreide verzameling enigszins ingedikt worden. Niet alle taalgebruikssituaties die in de verzameling voorkwamen en die onder dezelfde functie en taalgebruikaspect vielen zijn in de uiteindelijke enquête, die aan de respondenten voorgelegd is, opgenomen.

Tot slot werd het classificatieschema als instrument bij de constructie van de doelstellingenenquête gebruikt om de communicatie met de respondenten te stroomlijnen. Door het combineren van het taalgebruikaspect en de functie van het taalgebruik werd een algemene doelstelling geformuleerd, waaronder de specifieke taalgebruikssituaties geclassificeerd konden worden. In de doelstellingenenquête werd eerst de algemene doelstelling genoemd, waarna het oordeel van de respondent gevraagd werd over de wenselijkheid van de beheersing van een specifieke taalgebruikssituatie die onder deze algemene doelstelling

ressorteerde. Hieronder worden twee voorbeelden gegeven van algemene doelstellingen met specifieke taalgebruikssituaties die onder algemene doelstelling geclassificeerd zijn:

Uitleg geven aan huisgenoten/vrienden over dagelijkse zaken

Bijvoorbeeld: in een korte notitie uitleggen waarom je niet thuis bent, zoals verwacht, waar je bent, tot wanneer etc.

Het mondeling verzoeken om informatie over procedures en meer abstracte zaken

Bijvoorbeeld: vragen om reisinformatie bij de N.S.

Bijvoorbeeld: informatie inwinnen over openingstijden van musea, bioscopen e.d.

De enquête waarin 128 verschillende taalgebruikssituaties opgenomen waren, werd toegestuurd aan drie groepen respondenten: ouders in de medezeggenschapsraad, docenten uit het basisonderwijs en (vak-)specialisten op het gebied van het moedertaalonderwijs. Alle respondenten (350 in totaal) werd gevraagd of zij de beheersing van een specifieke taalgebruikssituatie wenselijk achtten voor zesdeklassers.

Het is jammer dat de doelstellingenenquête niet aan een vierde groep relevante respondenten, namelijk docenten uit het voortgezet onderwijs, toegestuurd is. Immers, dezen zijn de afnemers van leerlingen uit het basisonderwijs. Dit klemt te meer, daar bleek dat de drie groepen respondenten een ander oordeel over de wenselijkheid van de beheersing van taalgebruikssituaties hadden. Leerkrachten vonden de beheersing van veel meer situaties wenselijk voor zesdeklassers dan (vak-)specialisten, die op hun beurt weer de beheersing van meer situaties wenselijk achtten dan de ouders. Voorts bleek dat de beheersing van mondelinge taalgebruikssituaties (spreken en luisteren) wenselijker geacht werd dan de beheersing van schriftelijke taalgebruikssituaties (lezen en schrijven).

Hiermee is geïllustreerd dat verschillende respondentengroepen een verschillend oordeel over de wenselijkheid van de beheersing van verschillende taalgebruikssituaties kunnen hebben. De conclusie is dan ook dat de doelstellingenonderzoeker terdege stil moet staan bij de keuze van de te benaderen groepen. Er moeten gegronde redenen aangevoerd

kunnen worden om bepaalde groepen respondenten uit te sluiten.

In de Voorstudie is de mening van drie groepen respondenten over de wenselijkheid van de beheersing van taalgebruikssituaties gepeild. Aan de groep docenten is behalve de wenselijkheidsvraag ook een vraag naar de haalbaarheid van de taalgebruikssituaties gesteld: denkt u dat de meeste leerlingen uit de zesde klas dit ook daadwerkelijk kunnen? Op grond van de resultaten van de doelstellingen-enquête is vervolgens een keuze uit de taalsituaties gemaakt, die voor uitwerking tot specifieke taalproeven in aanmerking kwamen. Hierbij speelden een drietal overwegingen een rol: de uit te werken situaties moesten zowel wenselijk (door alle drie de groepen respondenten), als haalbaar (door de leerkrachten) geacht worden. Bovendien werd gestreefd naar een zo groot mogelijke spreiding over de verschillende categorieën van het classificatieschema, opdat niet enkel situaties die tot dezelfde categorie behoorden tot taalvaardigheidsproeven uitgewerkt zouden worden.

Op grond van deze overwegingen zijn een 27-tal taalgebruikssituaties (zes spreek-, elf lees- en tien schrijfsituaties) geoperationaliseerd. De lees- en schrijfsituaties zijn in drie thematisch opgebouwde opgaveboekjes getoetst. Elk van de opgaveboekjes werd aan \pm 715 leerlingen van \pm 160 scholen afgenomen. In totaal waren bij de Voorstudie dus \pm 2100 leerlingen betrokken, die afhankelijk van het hun voorgelegde opgaveboekje tussen de vier en de zeven functionele leesproeven, en twee of drie functionele schrijfsproeven maakten.

2.2 Functionele taalvaardigheid van LBO- en MAVO-abituriënten

Ook in het project 'Functionele taalvaardigheid' van ex-LBO- en ex-MAVO-leerlingen is een doelstellingenonderzoek gehouden (Blok & De Gloppe, 1983; Blok, 1987). Dit doelstellingenonderzoek wijkt op een flink aantal punten af van het hierboven beschreven onderzoek van Van den Bergh en Hoeksma (1984). Blok en De Gloppe (1983) stelden de vraag: van welke taalgebruikssituaties kan de beheersing wenselijk geacht worden voor LBO- en MAVO-abituriënten? Deze vraag viel in twee deelvragen uiteen. Nagegaan diende te worden met welke situaties deze ex-leerlingen geconfronteerd worden, en van wel-

ke situaties de beheersing belangrijk gevonden wordt. Situaties waarmee de abituriënten zowel regelmatig geconfronteerd werden, als waarvan de beheersing op prijs gesteld werd, werden als wenselijke taalgebruikssituaties doelstellingen beschouwd; taalgebruikssituaties die voor uitwerking tot taalvaardigheidsproeven in aanmerking kwamen.

Om een doelstellingsverzameling aan te leggen voor hun doelgroep, interviewden Blok en De Gloppe (1983) een dertigtal oud-leerlingen van LBO en MAVO, die minder dan zes jaar voor het tijdstip van interviewen hun eindexamen afgelegd hadden. Zo ontstond een zeer uitgebreide verzameling van taalgebruikssituaties; veel te veel situaties zelfs om in één enquête op te nemen. Vandaar dat indikking noodzakelijk was, hetgeen geschiedde door zoveel mogelijk situaties onder een gemeenschappelijke noemer te scharen. De uiteindelijke formulering van een taalgebruikssituatie zoals in de geconstrueerde enquête opgenomen was zag er als volgt uit:

Het invullen van een ingewikkeld formulier

Bijvoorbeeld: het invullen van een schadeformulier; het invullen van een belastingformulier.

In de enquête die aan ex-LBO- en ex-MAVO-leerlingen toegestuurd is, waren 69 van dergelijke situaties opgenomen (17 lees-, 22 schrijf-, 30 luister- en spreek-situaties). In tegenstelling tot het eerder genoemde doelstellingenonderzoek uit de Voorstudie vroegen Blok en De Gloppe (1983) geen oordelen van de specifieke uitwerkingen van de algemene situaties. De respondenten werd gevraagd een situatie in gedachten te nemen, uit hun dagelijkse leven, die sterk leek op de beschreven situatie(s). Over deze situatie(s) werden vervolgens drie vragen gesteld: een vraag naar de frequentie waarmee de respondent met een soortgelijke situatie in aanraking komt, een vraag naar hoe goed de respondent de situatie naar eigen oordeel beheerst, en een vraag naar het belang dat de respondent aan de beheersing van dergelijke situaties hecht.

Hiermee wordt een interpretatie aan het begrip 'wenselijkheid' gegeven. Immers, taalgebruikssituaties (doelstellingen) die zowel frequent voorkomen, als moeilijk ervaren worden, als waarvan de beheersing relevant geacht wordt, komen eerder voor de uitwer-

king tot taalproeven in aanmerking, dan taalgebruikssituaties die zelden voorkomen en waarvan de beheersing als minder belangrijk ervaren wordt. Tot slot speelde bij de keuze van te operationaliseren taalgebruikssituaties nog een vierde criterium een rol: in hoeverre is er voor een taalgebruikssituatie een adequate meetprocedure te ontwikkelen? Sommige taalgebruikssituaties zijn zeer lastig, of zelfs niet, tot taalvaardigheidsproeven uit te werken.

Op grond van de resultaten van het doelstellingenonderzoek werden vervolgens 16 taalgebruikssituaties uitgewerkt tot taalproeven. Er werden twee thematische toetsen ontwikkeld; één met als onderwerp 'Vakantiewerk', en één met als onderwerp 'Tienertoer'. In beide programma's was een leerling, die zojuist eindexamen gedaan had, een dag bezig met allerlei taalproeven, die of met Vakantiewerk, of met Tienertoer te maken hebben. Beide toetsprogramma's zijn afgenomen aan \pm 200 leerlingen, die zojuist hun eindexamen hadden afgerond (Blok & Wolf, 1985).

3 *Het stellen van normen*

Het tweede belangrijke element in de omschrijving van functionele taalvaardigheid was: het zich kunnen redden. Dit verwijst, zoals in de inleiding gesteld is, naar bepaalde eisen die aan een taaluiting gesteld kunnen worden. Voldoet de taaluiting (het schrijfprodukt, de spreekprestatie etc.) aan deze norm, dan is deze effectief, zo niet dan wordt de taaluiting niet-effectief genoemd. Hierbij moet natuurlijk direct opgemerkt worden dat de normen per situatie verschillen: aan een argumentatieve tekst moeten andere eisen gesteld worden dan aan een schriftelijke instructie zoals een routebeschrijving. Ook voor de normen die aan een taaluiting gesteld kunnen worden wil ik een toelichting geven aan de hand van de twee studies die in de vorige paragraaf aangehaald zijn: de Voorstudie en Functionele Taalvaardigheid.

3.1 *Normen in de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau*

In de Voorstudie is per schrijfstaak (en ook per leestaak), door het onderzoeksteam een norm vastgesteld. Dit leidde tot de conclusie dat 9% der zesdeklassers zeer slecht schrijft (Wesdorp

e.a., 1986). Zo slecht zelfs dat men zich kan afvragen of deze leerlingen in de praktijk van alle dag met hun schrijfvaardigheid uit de voeten kunnen. Deze leerlingen werden dan ook, evenals de 7% zeer slechte lezers, functionele analfabeten genoemd. Hoe zijn Wesdorp et al. tot deze conclusie gekomen? Per schrijfopdracht formuleerden zij eisen waaraan een schrijfprodukt minimaal moest voldoen. Voor een aantal schrijfproeven, die een duidelijk communicatief karakter hadden, was dit relatief eenvoudig. Bij deze taken werd nagegaan welke informatie-elementen essentieel waren, opdat de communicatie kans van slagen had. Zo moesten in een bestelbriefje minimaal drie essentiële inhoudselementen genoemd worden: er moest minimaal één (van de vijf te bestellen) artikel(en) besteld worden, en de leerling moest in zijn brief zowel een adres waar de bestelde artikelen afgeleverd zouden kunnen worden, als een uiterste leverdatum noemen. Geconcludeerd werd dat 39% van alle (\pm 700) briefjes aan deze drie eisen voldeed.

Een tweede type opdracht, waarvoor normen geformuleerd zijn, waren korte opstellen, die globaal op inhoud en organisatie alsmede op taalgebruik beoordeeld waren. Bij deze opdrachten, waarvoor het veel moeilijker was (min of meer) harde criteria te formuleren waaraan een schrijfprestatie minimaal moest voldoen, zijn vrij conservatieve grensscores gekozen. Een stelprodukt werd pas als niet-functioneel geïnclassificeerd wanneer de waardering voor beide beoordeelde aspecten minder dan 2 (op een 7-puntsschaal) bedroeg.

Nu is een leerling die één van de vijf of zes door hem gemaakte schrijfopdrachten onvoldoende gemaakt heeft natuurlijk nog geen minimale schrijver. De definitie van een minimale schrijver, zoals die door Wesdorp et al. (1986) gehanteerd is, was strenger. Een leerling werd pas een minimale schrijver genoemd wanneer hij van de vijf of zes door hem gemaakte schrijfopdrachten er respectievelijk vier of vijf onvoldoende gemaakt had. De niet onvoldoende gemaakte opdracht kon de leerling ofwel overgeslagen hebben ofwel onvoldoende gemaakt hebben. Had een leerling echter twee opdrachten overgeslagen, dan viel hij al niet meer onder deze strenge definitie van minimale schrijver.

Op grond van de bovenstaande definitie werd geconcludeerd dat zo'n 9% der leerlin-

gen in de zesde klas van het basisonderwijs tot deze groep van minimale schrijvers behoort. Nu is dit exacte percentage niet zo verschrikkelijk relevant. Immers, dit is afhankelijk van de specifieke keuze van essentiële inhoudselementen en de keuze van de grensscores. Worden deze ruimer gekozen, dan is de conclusie dat er minder zeer slechte schrijvers in de zesde klas zitten. Het omgekeerde geldt vanzelfsprekend ook; worden strengere criteria gehanteerd, dan zijn er plots meer minimale schrijvers. De normen die door Westdorp et al. (1986) opgesteld zijn, zijn in géén geval heilig. Aan enkele keuzen valt zeker iets af te dingen. Wat veel belangrijker is, is de conclusie dat welke grensscores men ook kiest er (bijna) altijd een groep leerlingen zal zijn die uit de boot valt; leerlingen wier prestaties dusdanig minimaal zijn, dat ernstig getwijfeld kan worden of zij zich met hun schrijfvaardigheid in reële schrijfsituaties kunnen redden. Kortom, er is een groep zesdeklassers die eigenlijk extra aandacht behoeft, opdat ook zij zo leren schrijven dat zij zich in alledaagse situaties kunnen handhaven.

3.2 Functionele taalvaardigheid van LBO- en MAVO-abituriënten

Ook in het project 'Functionele taalvaardigheid' zijn normen gegenereerd voor taalproeven, die aan LBO- en MAVO-abituriënten afgenomen zijn (Blok & Van Schooten, 1986). In dit onderzoek is echter een geheel andere procedure gevolgd dan in de Voorstudie. Blok en Van Schooten (1986) raadpleegden diverse groepen respondenten: LHNO-docenten (6), LTO-docenten (7), MAVO-docenten (6), moedertaaldidactici (11), ouders (8), beleidsmedewerkers (8) en afnemers van LBO- en MAVO-leerlingen (7). Aan alle medewerking verlenende personen, 55 in getal, werd per item van een taalproef driemaal twee oordelen gevraagd. De eerste vraag had betrekking op een voorspelling van een feitelijke niveau: hoeveel procent der leerlingen van de onderscheiden schooltypen (LTO, LHNO en MAVO) zou dit item *daadwerkelijk* goed gemaakt hebben? Voorts moesten de beoordelaars per item aangeven hoeveel procent der leerlingen van de drie onderscheiden schooltypen (LTO, LHNO en MAVO) een item goed *zou moeten maken*.

Voor het opnemen van de voorspelling van het feitelijke taalvaardigheidsniveau kunnen

verschillende redenen aangevoerd worden. Allereerst wordt door het vragen naar voorspellingen (en normen) een referentiekader geschapen waar binnen gevonden leerlingprestaties zinvol geïnterpreteerd kunnen worden. Ten tweede wordt hiermee een bekend verschijnsel dat zich voordoet bij de presentatie van sociaal-wetenschappelijk onderzoek ondervangen (de retrospectieve illusie). Men kan bij een gebleken discrepantie tussen het feitelijke niveau en het voorspelde niveau niet reageren met: 'dat is geen nieuws, dat is de zoveelste open deur die ingetrapt wordt'. Tot slot is er ook een duidelijk inhoudelijke reden te noemen waarom het vragen naar een voorspelling van het feitelijke niveau nuttig is. Mensen die weet hebben van het feitelijke prestatieniveau zullen wellicht realistischere normen stellen dan degenen die minder van het peil van de taalvaardigheid van LBO- en MAVO-leerlingen op de hoogte zijn. Hoe geringer de discrepantie tussen het feitelijke en het voorspelde taalvaardigheidsniveau, hoe meer waarde aan de normen van deze beoordelaar, of groep beoordelaars, gehecht kan worden.

Het bleek dat, ongeacht welke groep voorspellers in ogenschouw genomen wordt, er zeer grote verschillen tussen de voorspellers waren; de ene voorspeller meende dat zeer veel leerlingen een bepaald item goed gemaakt hadden, terwijl een andere voorspeller juist aangaf dat zeer weinig leerlingen een item goed had; voor vrijwel alle items was het verschil tussen de hoogste en laagste voorspelling tenminste 50 procentielpunten. Voor 12 (van de 54) items was het verschil zelfs 100 procentielpunten. Kennelijk is het bijzonder moeilijk het percentage leerlingen dat een item goed beantwoord heeft te voorspellen.

Het is natuurlijk belangwekkend of de voorspellers, ondanks deze individuele meningsverschillen, als groep wel tot een redelijke voorspelling komen. Over alle items tezamen bedroeg het verschil tussen de feitelijke en de voorspelde prestaties vier procentielpunten. Dat wil zeggen: de voorspellers voorspelden 4 procentielpunten te hoog. Een verschil dat waarlijk niet groot genoemd kan worden. De zaak ligt anders wanneer de gemiddelde voorspelling per item in ogenschouw genomen wordt; deze varieert van -40 tot 27 procentielpunten. Verschillen die als aanzienlijk beschouwd kunnen worden (Blok & Van Schooten, 1986).

Het bleek dat er verschillende prestaties verwacht werden voor LHNO-, LTO- en MAVO-leerlingen. Over het geheel genomen voorspelde men 'dat LTO-leerlingen één procentpunt lager scoorden dan LHNO-leerlingen, en dat MAVO-leerlingen op hun beurt weer zes procentpunten hoger scoren dan LTO-leerlingen'. De verschillen in voorspelde prestatie tussen LHNO- en LTO-leerlingen zijn dus minimaal (Blok & Van Schooten, 1986). Echter, ook de verschillen tussen de voorspelde prestaties van LTO- en LHNO-leerlingen enerzijds en MAVO-leerlingen anderzijds vallen in het niet bij de voorspelde verschillen op de diverse opdrachten. Geconcludeerd kan worden dat er, conform de feitelijke prestaties, een groter effect is van opdracht dan van schooltype.

Ook bij het stellen van de normen bleek een aanzienlijke variatie tussen de beoordelaars. Op afzonderlijke items kon de discrepantie tussen beoordelaars wel tot 100% oplopen. Bij het stellen van normen bleken de beoordelaars vaker dezelfde normen te hanteren voor de drie onderscheiden schooltypen (LTO, LHNO en MAVO), dan bij hun voorspellingen van het prestatieniveau. Worden de normen over alle beoordelaars en alle items tezamen genomen, dan bedraagt het verschil tussen de gestelde norm en de feitelijke prestatie 18 procentpunten. Er is dus een aanzienlijk verschil tussen de norm en de feitelijke prestatie. Blok en Van Schooten (1986) concludeerden dat er een unanieme wens is tot verhoging van het peil van kennis en vaardigheden. Een wens die door alle groepen beoordelaars geuit werd. Aan het gegeven dat door sommige beoordelaars een grotere verhoging van het niveau gewenst wordt, willen Blok en Van Schooten (1986) geen conclusies verbinden, daar ook binnen groepen de variatie tussen de individuele beoordelaars zeer groot is en daar de beoordelaarsgroepen klein en van een ontoereikende representativiteit zijn.

5 Slotopmerkingen

Functionele taalvaardigheid is in de inleiding omschreven als het zich kunnen redden in alledaagse taalgebruikssituaties. We hebben gezien hoe in twee onderzoeken getracht is de wenselijkheid van alledaagse situaties te achterhalen. De wenselijke taalgebruikssituaties

zijn vervolgens omgewerkt tot taalproeven. Het is onbekend of deze taalproeven ook adequate uitwerkingen van de wenselijk geachte taalgebruikssituaties zijn. In geen van beide studies is nog (op systematische wijze) een oordeel van relevante respondentengroepen verzameld omtrent de representativiteit van de specifieke uitwerking van de taalgebruikssituatie. Het is in een aantal gevallen zeker niet ondenkbaar dat de respondenten die hun oordeel gaven over de wenselijkheid van de taalgebruikssituaties in een doelstellingenenquête een geheel andere uitwerking van de situatie in hun hoofd hadden dan de wijze waarop de taalproeve uiteindelijk vormgegeven is. De consequentie hiervan is dat de uiteindelijke taalproeve misschien lang niet zo alledaags is, als werd aangenomen.

Een tweede probleem dat bij de bepaling van de wenselijkheid van taalgebruikssituaties een rol speelt is het gebrek aan een adequaat classificatieschema. Met behulp van een dergelijk schema kan een verzameling taalgebruikssituaties op zijn compleetheid beoordeeld worden, kan de oorspronkelijke verzameling eventueel ingedikt worden en bovendien kan het schema dienst doen bij een overzichtelijke communicatie met de respondenten over de wenselijkheid van de doelstellingen. Het gebrek aan een hanteerbaar classificatieschema doet zich dan ook terdege voelen. Momenteel wordt er gewerkt aan de constructie van een uitgebreid classificatieschema voor schoolse schrijfopdrachten (Wolf, 1986) en functionele schrijfopdrachten (Janssen, 1987).

De gesignaleerde problematiek ten aanzien van het bepalen van de wenselijkheid van verschillende taalgebruikssituaties valt in het niet bij de problematiek ten aanzien van de normstelling. Dit is een gebied dat zich ook de afgelopen jaren op een uitgebreide belangstelling van onderzoekers heeft kunnen verheugen. Echter, de problemen lijken vooralsnog de overhand te hebben boven eventuele oplossingen. Zo leiden verschillende methoden om normen te bepalen tot verschillende normen, zonder dat duidelijk is welke methode de voorkeur verdient of welke methode tot meer valide resultaten leidt (Andrew & Hecht, 1976; Meskauskas, 1976; Glass, 1978). De algemene conclusie die getrokken wordt is: benader veel respondenten met een verschillende signatuur,

doch ook dit heeft duidelijk nadelen wanneer onbekend is wat de beoordelaars precies doen, en zonder dat deze op een meer adequate wijze geïnstrueerd kunnen worden (vgl. Blok & Van Schooten 1986).

De oplossing van Wesdorp et al. (1986) moet in dit verband meer als een pragmatische oplossing gezien worden, dan als een universeel wenselijke. Een onderzoeksteam kan moeilijk bij zichzelf te rade gaan over de normen die men wenselijk acht. Echter, de bepaling van normen 'an sich' is voor peilingsonderzoek zeker gewenst. Het is een goede zaak om de geweldige hoeveelheid gegevens, die peilingsonderzoek oplevert, te reduceren. De algemene kritiek in het buitenland op peilingsonderzoek aldaar (National Assessment of Educational Progress in de V.S. en Assessment of Performance Unit in de U.K.) is dan ook het ontbreken van normen (Gipps, Steadman, Blackstone & Stienner, 1983). Immers, het zegt bijzonder weinig wanneer gerapporteerd wordt dat 55% der leerlingen een adequate aanhef boven een formeel verzoekbriefje aan de VVV gezet heeft. Evenzo is het weinig belangwekkend te weten dat 100% der zesdeklassers een achternaam op de juiste plaats in een opgaveformulier invult. Veel interessanter is het te weten hoeveel procent der zesdeklassers een effectief verzoekbriefje geschreven heeft, respectievelijk het opgaveformulier adequaat ingevuld heeft. Dat wil zeggen: welk percentage van de verzoekbriefjes zou, wanneer deze verstuurd worden, leiden tot een geslaagde communicatie met de ontvanger, die dan de gevraagde informatie retour kan zenden. Hetzelfde geldt voor het opgaveformulier: welk percentage van de ingevulde opgaveformulieren is dusdanig ingevuld dat dit tot een geslaagde communicatie, c.q. het lid worden, leidt?

Literatuur

Andrew, B.J. & J.T. Hecht, A preliminary investigation of two procedures for setting examination standards. *Educational and Psychological Measurement*, 1976, vol. 36, 45-50.

Bergh, H. van den & J.B. Hoeksma, *Functionele taaldoelen voor het lager onderwijs*. Amsterdam: SCO, 1984 (SCO-cahier nr. 24).

Blok, H. & K. de Gloppe, *Taal voor het leven*. Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, Flevo-druk, Harlingen: 1983 (SVO-reeks nr. 74).

Blok, H. & T. Wolf, *Functionele taalproeven voor LBO en MAVO*. Amsterdam: SCO, 1985 (SCO-rapport nr. 64).

Blok, H. & E. van Schooten, *Feiten en voorspellingen over het taalgebruik van eindleerlichtige LBO- en MAVO-leerlingen*. Amsterdam: SCO, 1986.

Blok, H., *Taal voor alledag: feiten en meningen over het taalgebruik van LBO- en MAVO-leerlingen in alledaagse situaties*. Den Haag: SVO, 1987 (SVO-Selectareeks).

Bos, D.J., *Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs* (samenvattend eindverslag). Amsterdam: R.I.T.P., 1978.

Claessen, J.F.M., A.M. van Galen & M.M.B. Oud-de Glas, *De behoefte aan moderne vreemde talen*. Nijmegen: I.T.S., 1978.

Gelderen, A. van, *Taalmaten; constructie van gedetailleerde beoordelingsprocedures voor spreken en schrijven ten behoeve van peilingsonderzoek. Deel I: het beoordelen van spreekprestaties*. SCO, Amsterdam: 1987.

Glas, G.V., Standards and criteria. *Journal of Educational Measurement*, 1978, vol 5, 4, 237-261.

Gipps, C., S. Steadman, T. Blackstone & B. Stienner, *Testing Children*. Heineman Educational Books, London: 1984.

Glopper, K. de, *Meettechnische aspecten van het onderzoek naar de selvaardigheid van leerlingen in het derde leerjaar LTO, LHNO, MAVO, HAVO en VWO*. Amsterdam: SCO, 1986.

Janssen, T., *Maatschappelijk functionele vormen van schrijf-vaardigheidsexamens*. Amsterdam: SCO, 1987.

Meskauskas, J.A., Evaluations models for criterion-referenced testing: views regarding mastery and standard-setting. *Review of Educational Research*, 1976, vol 46, 1, 133-158.

Negin, G.A. & D. Krugler, Essential literacy skill for functioning in an urban community. *Journal of Reading*, 1980, 24, 109-115.

Rijlaarsdam, G., *Over hoe het causaal gebruik van implementatiegegevens in veldexperimenten kan bijdragen tot theorievorming*. Paper voor de Onderwijs Research Dagen, 1987.

Schoonen, R. *Taalmaten; constructie van gedetailleerde beoordelingsprocedures voor spreken en schrijven ten behoeve van peilingsonderzoek. Deel II: het beoordelen van schrijfprestaties*. Amsterdam: SCO, 1987.

Wesdorp, H., H. van den Bergh, D.J. Bos, J.B. Hoeksma, R.J. Oostdam, J. Scheerens & B. Triesscheijn, *De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V., 1986 (SVO-reeks, nr. 85).

Wolf, T., *Kenmerken van schrijfpoddrachten: een analyse van de schrijfpoddrachten in de meest gebruikte leerboeken Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO, 1986.

Curriculum vitae

H. van den Bergh studeerde Onderwijspsychologie aan de Universiteit van Amsterdam. Sinds 1983 medewerker bij de onderzoeksgroep taalonderwijs (SCO). Verrichtte daar o.a. onderzoek naar de taalvaardigheid van leerlingen eindbasisschoolleeftijd, ontwikkelde instrumenten ter bepaling van de taalvaardigheid van 15-jarigen, en doet onderzoek

naar de veranderingen in het onderwijs ten gevolge van de nieuwe examens Nederlands op het LBO en het MAVO.

Adres: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de U.v.A., Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam.

Manuscript aanvaard 19-10-'87

Summary

Bergh, H. van den. 'Research into educational objectives for mother tongue education.' *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, 139-148.

What are the objectives of mother tongue education? What should be taught to pupils at various levels of the educational system? One of the methods to get an answer to this question is so-called 'empirical research into educational objectives'. In this kind of studies relative large groups of respondents (parents, teachers, researchers, policy-makers, etc.) are consulted about the desirability of various educational objectives.

The way empirical educational objective research is carried out and the problems that are encountered, is adstructed by two recently finished studies: 'Functional linguistic competence' and the 'Feasibility study to the level of education in The Netherlands'.

In both studies a sample of desirable objectives were operationalized, and the various tasks were completed by large samples of pupils. Hence, the question was put forward which of the language products of the pupils could be considered adequate and which could be considered inadequate. In both studies this problem of setting standards was tackled in a different way.