

H. van den Bergh
&
R.J. Oostdam

**PERIODIEKE PEILING
VAN HET ONDERWIJSNIVEAU:
Misverstanden bij de
prestatiepeiling
en resultaten van de aanbodpeiling**

**peilings-
onderzoek 2**

De discussies rond het SCO-project dat zoveel stof deed opwaaien (zeven procent van de basisschoolverlaters bestaat uit 'functionele analfabeten') zijn nog niet verstomd. In Moer 1985/6 deden de onderzoekers verslag van het project. In hetzelfde nummer stelde Els Schellekens vragen bij de inhoud en de vermeende functionaliteit van de opdrachten, bij de schoolse beoordelingsnormen en bij de culturele bepaaldheid ervan. Huub van den Bergh en Rob Oostdam reageren in dit artikel op 'enkele misverstanden'. Zo stellen ze: 'Met de praktijk van alledag doelen wij niet enkel op de buitenschoolse praktijk, doch ook op de schoolse praktijk.'

In het tweede deel van het artikel geven zij de resultaten van een schriftelijke enquête naar het onderwijsaanbod op het gebied van moedertaal als onderdeel van hetzelfde onderzoek.

Inleiding

Het doel van de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau was: nagaan in hoeverre het mogelijk is in Nederland een periodieke peiling van het onderwijsniveau te verrichten. Deze vraag naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek moet tweeledig opgevat worden: Wordt een peiling naar het niveau van het onderwijs door onderwijsgevend en onderwijskoepels als wenselijk en zinvol ervaren? En: Is een dergelijke exercitie technisch realiseerbaar?

De Voorstudie, uitgevoerd door de SCO (Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek) in de jaren 1983-1985 onder auspiciën van de SVO (Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs), was gericht op het vak taal in de zesde klas (achtste groep) van het reguliere basisonderwijs. Immers, zo was de gedachte, als een peiling realiseerbaar is voor een moeilijk vakgebied als het onderwijs in de Nederlandse taal, dan behoort ook een peiling voor de andere vakgebieden tot de mogelijkheden. De vraag naar het niveau van het taalonderwijs had betrekking op diverse aspecten van het onderwijs. Niet alleen de taalvaardigheid van de leerlingen stond centraal, doch ook de

houding van de leerlingen ten opzichte van taal, alsmede het onderwijsaanbod namen in de Voorstudie een belangrijke plaats in. In dit artikel gaan wij allereerst kort in op de peiling van de taalvaardigheid der leerlingen; dat wil zeggen voor zoverre dat nodig is om enkele gebleken misverstanden uit de weg te ruimen. Voor een uitgebreide samenvatting van de prestaties der leerlingen zij verwezen naar Van den Bergh & Wesdorp (1985), of naar de diverse deelrapporten die inmiddels over de Voorstudie verschenen zijn. In het vervolg van het artikel gaan wij nader in op de belangrijkste resultaten die de peiling naar het onderwijsaanbod heeft opgeleverd.

De peiling van de taalvaardigheid der leerlingen:

Enkele misverstanden

Van de verschillende onderdelen van de Voorstudie hebben de prestaties van de leerlingen verreweg de meeste aandacht gekregen. Ook hebben zij aanleiding gegeven tot misverstanden. Enkele van deze misverstanden zullen wij kort toelichten.

Ter meting van de lees- en schrijfvaardigheid is een viertal thematisch opgezette toetsboekjes ontwikkeld. Elke leerling maakte één der toetsboekjes, waarin een aantal lees- en schrijfo opdrachten opgenomen waren. De opdrachten hebben wij 'functionele' opdrachten genoemd. Dat wil zeggen: de opdrachten zijn ontleend aan taalgebruikssituaties zoals die in de praktijk van alledag voor kunnen komen. Hiermee wordt een onderscheid gemaakt tussen functionele en 'schoolse' opdrachten. Bij schoolse opdrachten gaat het vaak om het oefenen en toetsen van allerlei deelvaardigheden, zoals het invullen van voorzetsels, het vervolgen van werkwoorden en het maken van zinscombinatie-oefeningen. Deze deelvaardigheidsoefeningen kunnen weer van belang zijn wanneer de functionele taalvaardigheid in praktijk gebracht wordt. Want: bij functionele opdrachten gaat het om taken in hun geheel; taken ontleend aan de praktijk van alledag. Enkele voorbeelden van functionele opdrachten zijn: het invullen van een inschrijfformulier, het schrijven van een brief naar de VVV met het verzoek om informatie, het opzoeken van telefoonnummers, etc.

De term functionele opdrachten c.q. functioneel taalgebruik heeft aanleiding gegeven tot

verwarring. Sommigen legden verband met het normaal functioneel onderwijs, zoals bedoeld door Ten Brinke (1980). Anderen gaven de kritiek dat functionele taalvaardigheid niet tot het doelstellingendomein van het lager onderwijs behoort. De taken, die in de Voorstudie afgenomen zijn, zouden dus geen geldige doelen vertegenwoordigen, en dus niet afgenomen behoren te worden ter peiling van de taalvaardigheid der leerlingen.

Echter, met de praktijk van alledag doelen wij niet *enkel* op de buitenschoolse praktijk, doch ook op de schoolse praktijk. Immers, ook de school vormt een onderdeel van het alledaagse leven van de leerlingen. Zolang de opdracht ontleend is aan een herkenbare taalgebruikssituatie, voldoet deze aan onze definitie. Het verschil tussen schoolse en functionele opdrachten zit dus in de mate waarin de opdracht zelfstandig kan functioneren, en niet gericht is op specifieke deelvaardigheden. Bovendien leidt de school de leerlingen op voor zelfstandig functioneren. De school leert de leerlingen als het ware taal voor het leven. Kortom, óók het toetsen met opdrachten die ontleend zijn aan buitenschoolse situaties lijkt ons legitiem. Dat wil niet zeggen dat in de Voorstudie alle opdrachten aan buitenschoolse situaties ontleend zijn of zouden moeten zijn. Wij hebben gekozen voor zowel opdrachten ontleend aan schoolse, als opdrachten ontleend aan buitenschoolse situaties. Wie de taken uit de Voorstudie kritisch beschouwt, zal dit zeker bemerken. Wat bijvoorbeeld te denken van de opdracht: 'Schrijf een fantasieverhaal met als onderwerp "De wandelende boom"'?

Een ander aspect dat tot verwarring aanleiding gaf, was de motivatie van (enkele) individuele leerlingen (zie bijvoorbeeld: Schellekens 1985). Zo zouden de lees- en schrijfo opdrachten in de Voorstudie niet voor alle leerlingen even motiverend zijn, waardoor sommige leerlingen slechter gepresteerd zouden hebben. Nu is het natuurlijk van belang om opdrachten zo motiverend mogelijk voor álle leerlingen te maken, en niet enkel voor '... het traditionele type ideale basisschoolleerling' (Schellekens 1985). Dit geldt temeer wanneer er aan de hand van de prestaties uitspraken over individuele leerlingen gedaan worden. Doch het is minder van toepassing wanneer uitspraken over een gehele groep leerlingen (bijvoorbeeld: zesdeklassers) gedaan worden. Immers, zo luidt de re-

denering, ook bij een volgende peiling zal niet elke opdracht voor elke leerling even motive-rend zijn. Dus, wanneer over zo'n vier jaar weer een taalvaardigheidspeiling gehouden wordt, dan zijn er weer opdrachten die sommige leerlingen minder aan zullen spreken. Bij een vergelijking van de prestaties van de beide groepen zullen deze effecten tegen elkaar wegvallen (mits de steekproef goed getrokken is, en de groep voldoende groot is). Dit houdt echter niet in dat er niet naar gestreefd moet worden om de opdrachten zo aantrekkelijk mogelijk te maken. Doch of het ooit zal lukken alle opdrachten voor alle leerlingen even motive-rend vorm te geven valt te betwijfelen.

Het feit dat 7% der leerlingen met (vrijwel) alle door hen gemaakte leesopdrachten en 9% der leerlingen met (vrijwel) alle door hen gemaakte schrijfoopdrachten bijzonder veel moeite had, heeft tot allerlei speculaties aanleiding gegeven. Sommigen menen dat het vroeger beter was; vroeger konden de leerlingen tenminste iets. Ook zijn er die menen dat er niets nieuws onder de zon is: er is altijd een groep leerlingen geweest die niet of slechts met zeer veel moeite mee kon komen. Tot slot zijn er degenen die menen dat het vroeger minder goed was dan tegenwoordig het geval is. Géén van deze drie meningen wordt echter ondersteund door de resultaten van de Voorstudie. We weten immers niet hoe het vroeger met de taalvaardigheid der leerlingen gesteld was! Op grond van één (proef-)peiling kan géén uitspraak gedaan worden over het huidige taalvaardigheidsniveau in vergelijking tot het taalvaardigheidsniveau uit voorafgaande jaren.

Uit het bovenstaande blijkt al dat de Voorstudie aanleiding heeft gegeven tot de veronderstelling dat het slecht gesteld is met ons basisonderwijs. Dit is echter niet de conclusie die wij getrokken hebben. Uit de Voorstudie bleek dat slechts een kleine minderheid met de lees- en schrijfoopdrachten nauwelijks uit de voeten kon. Het overgrote deel der leerlingen kon de opgaven echter wel degelijk goed uitvoeren.

Deze vermeende 'ziekte' van het onderwijs heeft tot allerlei speculaties aanleiding gegeven omtrent de overzichten van het 'falen' der leerlingen. Opvallend hierbij was de neiging van velen de hand in andermans boezem te steken. Leerkrachten wezen naar de ouders en naar de pedagogische academies. Ouders zou-

den géén zorg meer hebben voor hun kinderen. Ouders laten hun kinderen maar naar televisie en video kijken, zolang ze er maar geen last van hebben. Leerlingen krijgen van huis uit steeds minder mee. De ouders hieven de vinger op naar de school. De school van nu zou de school van vroeger niet meer zijn. Wat nodig zou zijn is een 'back to the basics'. Deze laatste gedachte gaat uit van twee veronderstellingen. Ten eerste dat er een rechtstreeks verband is tussen de taalvaardigheid der leerlingen en het genoten onderwijs. Zo gesteld is dit onjuist. Taal wordt niet alleen op school, maar ook buiten school, thuis en op straat, geleerd. Zelfs van televisiekijken kan taal geleerd worden. Ten tweede wordt verondersteld dat er weinig aan taal gedaan wordt. Er wordt verondersteld dat het huidige onderwijs 'praat-onderwijs' zou zijn. Maar is dat eigenlijk wel zo? Wat wordt er aan taal gedaan in de zesde klas? We weten er helemaal niet zoveel van. Natuurlijk zijn er de officiële uren-tabellen, lesroosters en schoolwerkplannen, doch deze geven alles behalve een duidelijk beeld van het onderwijsaanbod. Om toch meer grip te krijgen op het onderwijsaanbod is er in de Voorstudie PPON een aanbodonderzoek uitgevoerd. In de volgende paragrafen bespreken wij kort de opzet en de belangrijkste resultaten.

Definiëring van het begrip 'aanbod'

Om een inventarisatie te kunnen maken van het onderwijsaanbod, is het allereerst van belang het begrip 'aanbod' te begrenzen. In de literatuur worden namelijk nogal wat kenmerken van onderwijs onder 'aanbod' gedefinieerd. Allereerst was de vraag van belang: gaat het bij de beeldvorming van 'het' moeder-taalaanbod om de beschrijving van enkele ideaal-typische modellen, zoals die (vooral) in de literatuur voorkomen, of gaat het om een beschrijving van 'het' aanbod zoals dat zich manifesteert bij een steekproef van — door-gaans 'gewone' — scholen? Om twee redenen is gekozen voor de tweede variant. In de eerste plaats zou peilingsonderzoek een zo goed mogelijk beeld moeten geven van de werkelijkheid in het totale onderwijs. De beschrijving van exemplarische gevallen zou nuttig kunnen zijn, doch tegelijkertijd de werkelijkheid geweld aan kunnen doen. In de tweede plaats zou een beschrijving van ideaal-typen

een zeer arbeidsintensieve zaak zijn. In de Voorstudie PPON waren eenvoudig geen mid- delen voorhanden om een portrettering van een flink aantal cases te realiseren. Vandaar dat er is gekozen voor een vragenlijstonder- zoek.

In de tweede plaats vroegen wij ons af: gaat het om onderwijsinhouden en -kenmerken of ook om achtergrondvariabelen? Strikt geno- men zou men onder aanbod kunnen verstaan 'al die situaties die de school (of de leerkracht) arrangeert om bij de leerlingen bepaalde leerre- sultaten te bereiken'. Men kan echter niet voorbijgaan aan het feit, dat (zeer) veel van de taalvaardigheidsontwikkeling buiten de school plaats vindt. Naast een inventarisatie van het moedertaalaanbod is derhalve ook enig inzicht van belang in de 'krachten buiten de school'. Daarom is besloten om in de vragenlijst ook in enige mate aandacht te schenken aan achter- grondvariabelen die van belang geacht worden voor de taalontwikkeling van leerlingen.

Tenslotte was het de vraag: gaat het om de inhoud van het 'instructievak' taal of gaat het ook om taal als instructiemiddel? Taal is bij al- le andere vakken instructiemiddel en het is be- kend dat daarvan evenzeer een vormende in- vloed kan uitgaan. Bovendien is het naar mo- derne moedertaal-didactische inzichten gebrui- kelijk om taal-bij-andere-vakken óók te zien als een onderdeel van het taal-curriculum. Er is daarom besloten om in de vragenlijst aandacht te schenken aan de mogelijke invloed van de taal als instructiemiddel bij andere vakken. Op grond van de bovenstaande overwegingen richtte zich de aandacht op de constructie van een aanbodvragenlijst over taal als 'vak' en als instructiemiddel. Daarnaast zou de vragenlijst aandacht moeten besteden aan enkele relevan- te achtergrondvariabelen.

Constructie vragenlijst en steekproef

De constructie van de vragenlijst kwam als volgt tot stand: eerst werd met behulp van een heuristisch schema een eerste versie ge- maakt. Het heuristisch schema bestond uit twee hoofddimensies: een onderwijskundige en een vakinhoudelijke. Op de onderwijskundi- ge dimensie werden de volgende categorieën onderscheiden:

Achtergrond en context

- 1 Kenmerken van de buurt, omgeving, thuis
- 2 Kenmerken van de school en de leerlingpopulatie
- 3 Kenmerken van de leerkracht
- 4 Kenmerken van de klas

Aspecten van het onderwijsaanbod

- 5 Doelstelling
- 6 Leerinhouden, programma
- 7 Groeperingsvormen, individualisatie en differentiatie
- 8 Media, leermateriaal, hulpmiddelen
- 9 Werkvormen, onderwijs- en leeractiviteiten
- 10 Evaluatie, diagnose, feedback

Op de vakinhoudelijke dimensie kwamen de categorieën voor:

- 1 Spreken
- 2 Luisteren
- 3 Lezen
- 4 Schrijven
- 5 Woordenschat
- 6 Spelling
- 7 Grammatica

De uiteindelijke vragenlijst werd ingedeeld in een A-lijst (met vragen voor het hoofd van de school) en een B-lijst (met vragen voor de leer- kracht van de zesde klas/achtste groep).

De steekproef bestond uit 479 hoofden van scholen die vragenlijst A hebben ingevuld en 463 leerkrachten (vaak óók hoofd) die vragen- lijst B hebben ingevuld. In de verhouding 3:4 was deze steekproef verdeeld over de strata stimulerings- en niet-stimulerings- scholen. Dit maakte het mogelijk nauwkeurige schattingen over deze beide, beleidsmatig relevante, sub- populaties te doen.

In de volgende twee paragrafen worden de be- langrijkste resultaten weergegeven van het vragenlijstonderzoek. Vervolgens zullen we in een aparte paragraaf ingaan op het verschil tussen stimulerings- en niet-stimulerings- scholen.

Algemene aspecten van het taalonderwijsaanbod

Zou men het moedertaalonderwijs naar het aantal gebruikte taalmethoden willen typeren, dan kan men stellen dat 55% van de leer- krachten één taalmethode of -leergang ge- bruikt, en 39% meer dan één. Vijf methoden

bepalen het gezicht van het taalonderwijs: *Taal voor het leven*, *Jouw taal/mijn taal*, *De taaltuin*, *Taalactief* en *Taaltotaal*. Tezamen worden deze op 72% van de scholen gebruikt. Het meest gebruikt worden *Taal voor het leven* en *Jouw taal/mijn taal*. Daarbij wordt het taalonderwijs door 42% van de leerkrachten in belangrijke mate, door 29% grotendeels en door 6% vrijwel geheel ingericht volgens de opzet en inhoud van de gebruikte methode. Tweederde van de onderwijzers zegt de methode gewoonlijk klassikaal te gebruiken. Een kleine groep (5%) hanteert de methode individueel. Vaker wordt met de methode door de leerkrachten zowel klassikaal als individueel gewerkt. Van de leerkrachten typeert 19% zijn taalaanpak — met die methode — als zuiver cursorisch; 59% typeert zijn taalaanpak als cursorisch/thematisch, en 9% spreekt van een sterk thematische benadering. De verdeling van de onderwijstijd voor het vak taal is af te lezen in tabel 1. Van de gemiddeld 8 uur die per week aan taalonderwijs wordt besteed, is ongeveer 1½ uur aan mondeling taalgebruik gewijd, ongeveer 2¼ uur aan lezen, en ongeveer 1 uur aan schrijven. Veel tijd — gemiddeld 2½ uur — gaat naar de 'echte' taal oefeningen (woordenschat- en zinsbouw oefeningen); spelling oefeningen nemen daarbij

een belangrijke plaats in (± 2 uur). Let wel, het gaat hier om gemiddelden. Tussen scholen onderling kunnen grote verschillen bestaan in deze tijdsverdeling.

Als er naar de tabel gekeken wordt, dan is de eerste conclusie dat er flink veel tijd besteed wordt aan taalonderwijs. Een gemiddelde van 8 uur per week is niet weinig, gezien het feit dat er ± 25 uur per week beschikbaar zijn. De veelgehoorde kritiek, dat door de introductie van vele nieuwe vakinhouden in het onderwijs er nauwelijks meer tijd is voor de basisvakken, vindt in de onderzoeksresultaten geen steun. Het taalonderwijs neemt ongeveer één derde van de totaal beschikbare tijd in beslag. Ten tweede: het taalonderwijs is zeker geen 'praatonderwijs', dat wil zeggen onderwijs waarin vooral aandacht wordt besteed aan mondeling taalgebruik. Integendeel, het onderwijs is — gemiddeld gezien — vooral lees-, schrijf- en taal oefeningen-onderwijs. Relatief veel tijd wordt besteed aan spelling: daaraan wordt alleen al méér aandacht geschonken (± 2 uur per week) dan aan alle vormen van spreekonderwijs tezamen. Ook hier zien we dat de vaak bekritiseerde spelvaardigheid van leerlingen zeker niet in de eerste plaats wordt veroorzaakt door het verwaarlozen van het onderdeel spelling: dat is het meest gepronon-

Tabel 1: Onderwijstijd besteed aan taalonderwijs, gemiddeld per week (in minuten)

	niet-stimulerings-scholen	stimulerings-scholen	gemiddeld
<i>Mondeling taalgebruik</i>			
1 spreek-/luisteropdrachten (gespreksvoering, versjes opzeggen, e.d.)	67	63	66
2 (dramatische) expressie (bijv. poppenkast, toneel, voordracht)	32	32	32
<i>Lezen</i>			
1 leesopdrachten (stilleestaken, leesbeurten, e.d.)	97	99	97
2 recreatief lezen	43	42	43
<i>Schrijven</i> (opstel, brief, verslag of andere stelopdracht)	54	61	56
<i>Diverse taal oefeningen</i>			
1 woordenschat, zinsbouw oefeningen	22	37	25
2 spelling	125	116	123
<i>Overige onderdelen</i>	40	25	37

ceerde onderdeel van het taalcurriculum.

Ten derde: schrijfonderwijs met een 'functionele' inslag, dus gericht op het schrijven van een opstel, brief of verslag, krijgt gemiddeld slechts ± 1 uur toebedeeld. Dit is, gezien de eraan gekoppelde correctiewerkzaamheden voor de leerkracht, niet verwonderlijk. Echter, gezien de ervaren moeilijkheid van het schrijven, is het wel heel weinig (38% van de leerlingen vindt schrijven echt moeilijk volgens de in deel 1 gerapporteerde leerlingen-enquête). Ook gezien de resultaten van de leerlingen in de prestatiepeiling lijkt de verhouding spelling/schrijven scheef gegroeid.

In het taalonderwijs gaat het meestal om traditionele onderdelen als: 'het methodisch aanleren van elementaire kennis en vaardigheden' en 'het correct gebruik van de standaardtaal'. De meer als 'modern' te beschouwen aspecten komen minder aan bod, zoals 'het functioneren van taal in levensechte situaties', 'het leren en gebruiken van taal in vakoverstijgende projecten' en 'taal als communicatiemiddel'. Ruim de helft van de leerkrachten registreert wekelijks de individuele taalvorderingen van leerlingen. Een 38% zegt dit echter niet te doen. Het vaststellen van die vorderingen vindt in verreweg de meeste gevallen plaats door diverse waarnemingen in de klas, klassikale leergesprekken, schriftelijke proefwerken en mondelinge beurten; elk gemiddeld één maal per week. Objectieve of externe tests komen hoogstens één of enkele malen per jaar voor.

Gemiddeld zijn er volgens de leerkrachten per klas 2,4 leerlingen die een dusdanige handicap of taalachterstand hebben, dat heel speciale zorg (van de leerkracht, remedial teacher, of anderszins) gegeven moet worden. Het gemiddeld aantal leerlingen per klas dat voor taal een voorsprong heeft, bedraagt 4. Volgens 54% van de leerkrachten spelen externe deskundigen (SAD, SBD, e.d.) meestal een kleine rol bij het werken met leerlingen die een taalachterstand hebben. Een 14% vindt dat externe deskundigen een grote rol spelen en 29% vindt dat ze geen rol spelen. Wel is door scholen aan de hulp van externe deskundigen enigszins (57%) of in sterke mate (42%) behoefte, en veel scholen krijgen ook in belangrijke mate zulke hulp. Echter, door de kleine rol die externe deskundigen vervullen bij het werken met kinderen die een taalachterstand

hebben, dringt zich de conclusie op, dat scholen wel hulp krijgen en behoefte hebben aan die hulp, maar dat men in speciale probleemgevallen wellicht niet goed met de geboden hulp uit de voeten kan (of dat men behoefte heeft aan meer gerichte hulp).

Onderwijsaanbod op taalonderdelen

Spreeken

Wekelijks worden er gemiddeld zo'n zeven gesprekken/discussies gehouden van ten minste tien minuten. Daarbij treedt de leerkracht veelal op als gespreksleider. Veel van deze gesprekken hebben niet het leren spreken, luisteren en discussiëren als hoofddoel, maar worden juist als werkvorm gehanteerd om onderwijsdoelen na te streven zoals: het van elkaar leren en leren omgaan met elkaar, het zich in gezelschap leren uiten, het ontwikkelen van durf en spontaniteit, en het scheppen van een goede klassen sfeer voor het leren in het algemeen.

Luisteroefeningen worden minder vaak gegeven. Gemiddeld geeft 28% van de leerkrachten één of enkele malen per week aparte luisteroefeningen. Circa 37% zegt zulke luisteroefeningen één of enkele malen per maand te geven en 26% geeft ze hooguit enkele malen per jaar.

De spreektaken die in de Voorstudie PPON getoetst zijn, worden niet allemaal even vaak geoefend. Telefonisch informatie vragen of doorgeven komt vrijwel nooit voor. Iets beschrijven of uitleggen wordt soms geoefend. Alleen de opdracht om iets te vertellen, bijvoorbeeld een verhaal of een gebeurtenis, is populair. Hetzelfde geldt voor de traditionele spreekbeurt, hoewel hij in de naschoolse praktijk nauwelijks voorkomt:

Lezen

Met het lezen van een kort leesstukje als onderdeel van een bepaalde taalles én met het individueel recreatief lezen van leesboeken, zijn zesdeklassers het meeste bezig. Andere veel voorkomende leesopdrachten zijn: lezen (met klas of groep) van een leesboekje onder leiding van een docent, het stillezen van een paar pagina's tekst (met vragen en schriftelijke beantwoording), en het min of meer zelfstandig zoekend of studerend lezen van verschillende teksten/informatiebronnen aan de hand van een opdracht.

Een aantal 'functionele' leestaken, zoals het lezen van leerboeken, woordenboeken, encyclopedieën, komt vrij vaak voor. Echter, taken als het lezen van een spoorboekje, bus- en bootdienstregeling, instructietekst en inhoudsopgave, worden hoogstens enkele malen per jaar geoefend.

Schrijven

Redelijk populaire schrijftaken zijn: het eigen (fantasie-)verhaal, de beschrijving van iets concreets of abstracts, de aankondiging, het verslag, en het navertel-opstel. Weinig voorkomend zijn: de korte notitie, de instructie, een kort overredend stukje en de brief.

Schriftelijk of mondeling commentaar bij schrijfopdrachten wordt veelal gegeven om leerlingen aan te moedigen of te helpen bij beter taalgebruik. Bij de beoordeling geeft men vaak — meestal tot altijd — aandacht aan de onderdelen spelling, zinsbouw, opbouw/indeling en stijl/woordgebruik.

Woordenschat en spelling

Gemiddeld geeft 49% van de leerkrachten één of enkele malen per week nadrukkelijk opdrachten/oefeningen met het oog op een systematische uitbreiding van de woordenschat. Een 38% geeft zulke oefeningen één of enkele malen per maand en ruim 1% zegt ze nooit te geven.

Aan spelling besteedt men vrij veel tijd (± 2 uur). Daarbij wordt door gemiddeld 77% van de zesdeklas-leerkrachten gebruik gemaakt van een taalmethode (leergang) waarin onder meer spelling aan de orde komt. Een methode die uitsluitend voor spellingonderwijs is geschreven wordt door 38% van de leerkrachten gehanteerd. Ongeveer 40% zegt bij het spellingonderwijs een stelselmatige verzameling opdrachtkaarten te gebruiken en 34% heeft de werkwijze spellingproblemen te behandelen als een facet van andere leerinhouden. Een aantal leerkrachten hanteert dus verschillende werkwijzen naast elkaar. Daarbij werkt het merendeel klassikaal.

Taalbeschouwing en grammatica

Gemiddeld besteedt men ongeveer drie kwartier aan traditioneel grammatica-onderwijs: woordbenoemen en zinsontleden, mét gebruik van grammatica-termen (onderwerp, gezegde, zelfstandig naamwoord, e.d.). Gemiddeld wordt ook drie kwartier besteed aan taalbe-

schouwelijke activiteiten zonder gebruik van traditioneel-grammaticale termen: de structuur van zinnen, regels voor woordbenoeming, functies van woorden en woordgroepen in een zin, etc. Ruim een half uur wordt ingeruimd voor het bespreken van het taaleigene in verschillende taalsituaties: bijvoorbeeld aandacht voor communicatieve aspecten van taalgebruikssituaties.

Deze resultaten geven een ander beeld te zien dan de resultaten van het onderzoek van Tordoir en Wesdorp uit 1979. Uit hun resultaten blijkt dat er toen gemiddeld één uur per week in de zesde klas aan grammatica-onderwijs werd besteed. Aan het alternatieve grammatica-onderwijs, zo concludeerden de auteurs, werd nauwelijks aandacht gegeven. De resultaten van deze aanbodpeiling laten echter zien dat de aandacht voor het alternatieve grammatica-onderwijs en de taalbeschouwing is toegenomen.

De redenen om grammatica-onderwijs te geven, zijn nog wel dezelfde. Tordoir en Wesdorp constateerden dat grammatica vooral wordt gegeven met het oog op de verbetering van de schrijf-, spel- en leesvaardigheid. Deze oogmerken staan ook nu nog centraal.

Stimuleringsscholen versus niet-stimuleringsscholen

Relevante verschillen tussen stimulerings- en niet-stimuleringsscholen hebben we bij dit vragenlijstonderzoek niet aangetroffen. Dat wil zeggen: de leerkrachten van beide schooltypen hebben de vragenlijst nagenoeg identiek ingevuld. De belangrijkste verschillen hadden betrekking op klassegrootte, 'moedertaal' van zesdeklassers en doorstroom. Zo hebben stimuleringsscholen gemiddeld kleinere klassen (± 25 leerlingen), dan niet-stimuleringsscholen (± 30 leerlingen). Voor wat betreft de taal die zesdeklassers thuis als 'moedertaal' spreken: door leerlingen van een stimuleringsschool wordt thuis vaker een dialect of een buitenlandse taal als 'moedertaal' gesproken. Het percentage leerlingen op niet-stimuleringsscholen dat thuis 'gewoon' (standaard-)Nederlands spreekt, is aanzienlijk hoger (73%) dan het percentage op stimuleringsscholen (41%). Naar schatting van de leerkrachten gaat gemiddeld 33% van de leerlingen het lbo volgen, 38% het mavo en 29% het havo/vwo. Daarbij valt op dat er naar verwachting procentueel

Tabel 2: Verwachte doorstroom van leerlingen (percentages)

	<i>niet-stimulerings-scholen</i>	<i>stimulerings-scholen</i>	<i>gemiddeld</i>
lbo	29	48	33
mavo	38	33	38
havo/vwo	33	19	29

meer leerlingen van stimuleringscholen het lbo zullen gaan volgen en minder leerlingen het mavo of havo/vwo. Met name de doorstroom naar havo/vwo is bij stimuleringscholen een stuk lager (zie tabel 2). Deze betrekkelijk grote verschillen zijn interessant, als men de gevonden prestatieverschillen daarmee vergelijkt; zowel bij lezen als schrijven waren die betrekkelijk gering.

Conclusie

Het moedertaalonderwijsaanbod is onderzocht door middel van een uitgebreide schriftelijke enquête. Blijkens de onderzoeksresultaten wordt plus minus één derde van de lestijd aan onderwijs in de Nederlandse taal besteed. De inhoud van het onderwijs is, volgens de enquêtegegevens, traditioneel bepaald. Dit in tegenstelling tot de toch populaire gedachte dat op de basisschool voornamelijk speel- en praatonderwijs gegeven wordt. Functionele opdrachten, zoals die in de Voorstudie afgenomen zijn, worden (afhankelijk van de opdracht) met een wisselende frequentie geoefend; sommige opdrachten (bijvoorbeeld: het schrijven van een fantasieverhaal) zijn zeer populair, andere opdrachten (het opzoeken van vertrektijden) worden hooguit enkele malen per jaar geoefend.

Opmerkelijk is dat nauwelijks verschillen in het onderwijsaanbod op stimulerings- en niet-stimuleringscholen aangetoond konden worden. Evenals bij de prestatiepeiling van de taalvaardigheid der leerlingen kan ook hier niet gesproken worden van grote, betekenisvolle verschillen tussen beide schooltypen. Met deze resultaten van het aanbodonderzoek worden enkele speculaties omtrent het relatieve

succes van leerlingen op stimuleringscholen ontzenuwd. Immers, zo was de redenering, doordat stimuleringscholen meer vernieuwingsgezind zijn dan niet-stimuleringscholen, wordt er op stimuleringscholen meer geoefend met functionele opdrachten. Hierdoor zullen de leerlingen op stimuleringscholen op dit type vaker relatief beter presteren (zie o.a. Schellekens 1985). Deze redenering lijkt echter niet houdbaar op grond van de resultaten van het hier gepresenteerde aanbodonderzoek.

Een belangrijk punt, dat door velen is aangehaald, en dat ook in het begin van dit artikel reeds is aangestipt, is de relatie aanbod-prestatie. Het is verleidelijk direct een koppeling te maken tussen de taalvaardigheid der leerlingen enerzijds en het genoten moedertaalonderwijs anderzijds. Om verschillende redenen is dit echter een moeilijke zaak. Ten eerste leren leerlingen taal niet enkel op school, doch ook op straat, van de televisie en waar al niet meer. Voorts is het moeilijk deze twee zaken (aanbod en prestatie) met elkaar in verband te brengen, daar van het onderwijsaanbod enkel gegevens op klassenniveau beschikbaar zijn. Deze twee gegevens zijn lastig met elkaar in verband te brengen aangezien een goede onderwijsmethode voor de ene leerling nog géén goede onderwijsmethode voor de andere leerling is (of behoeft te zijn). Wil men een relatie beschrijven tussen het onderwijsaanbod en de taalvaardigheid der leerling, dan zal men een ander soort onderzoek moeten opzetten waarin het onderwijsaanbod én de interactie tussen de leerkracht en de leerling minutieus beschreven worden. In elk geval is peilingsonderzoek daar niet het juiste type onderzoek voor.

Literatuur

Bergh, H. van den *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Deel II: Spreek- en luisterprestaties van zesdeklassers* Amsterdam, SCO, 1985

Bergh, H. van den 'Misverstanden over functionele analfabeten' in: *Pedagogische studiën* 63 (1986), p. 141-144

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

Bergh, H. van den & H. Wesdorp 'Peilingsonderzoek. Resultaten van een proefpeiling op het gebied van het taalonderwijs' in: *Moer* 6 (1985), p. 6-15

Bos, D.J. & R.J. Oostdam *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Deel III: Het onderwijsaanbod Nederlands in de zesde klas* Amsterdam, SCO, 1985

Brinke, S. ten 'Normaal functioneel moedertaalonderwijs' in: *Levende Talen* 355 (1980), p. 740-751

Hoeksma, J.B., H. Wesdorp, H. van den Bergh & D.J. Bos *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Deel IV: Technische verantwoording* Amsterdam, SCO, 1985

Schellekens, E. 'Taalonderwijs in de peiling' in: *Moer* 6 (1985), p. 16-25

Triesscheijn, B., H. van den Bergh & J.B. Hoeksma *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Deel V: Lees- en schrijfpredaties van allochtone leerlingen in de zesde klas* Amsterdam, SCO, 1985

Wesdorp, H. *Goed onderwijs, wat is dat?* 's-Gravenhage, SVO, 1985

Wesdorp, H. & J.B. Hoeksma *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Deel I: Lees- en schrijfpredaties van zesdeklassers* Amsterdam, SCO, 1985

Wesdorp, H., m.m.v. H. van den Bergh, D.J. Bos, J.B. Hoeksma, R.J. Oostdam, J. Scheerens, B. Triesscheijn *De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek* 's-Gravenhage, SVO, (in druk)