

toetsen

WAT WEET JE ALS JE 'TAALVAARDIGHEID' MEET?

Eindtermen lijken onlosmakelijk verbonden met basisvorming. Er zullen selectieve, landelijke toetsen komen, voorspelt Jan Sturm. Maar wat valt er precies te meten? In ieder geval geen taalvaardigheid, zolang niet is vastgesteld wat taalvaardigheid precies is en hoe je die via onderwijs kunt ontwikkelen en verbeteren. En juist hier blijft de onderzoekswetenschap in gebreke. 'Een theorie is er niet, en zonder theorie gaat het niet', stelt de auteur. Jan Sturm is als vakdidacticus werkzaam bij het Instituut voor Neerlandistiek van de Universiteit van Nijmegen. In dit artikel werkt hij een van de tien stellingen uit, die hij presenteerde tijdens een conferentie van de VALO-Moedertaal in december 1987.

Slogans in het (moedertaal)onderwijs en -onderzoek

Wat mij betreft mag de VON twee spandoeken maken. Op het ene zou kunnen staan:

BASISVORMING MOET!!

Voor het andere spandoek stel ik voor:

EINDTERMEN GEWENST!!

Weet u, als lezer, nu al veel over mij en mijn onderwijsopvattingen? Jammer genoeg niet. Voor slogans geldt immers: op zichzelf beschouwd hebben ze nauwelijks inhoud. Na-

tuurlijk krijgen ze, ook in de context van het (moedertaal)onderwijs allerlei betekenissen toegekend. Onderzoekers, beleidsmakers, toetsontwikkelaars, leerplanontwikkelaars, 'eindtermenconstructeurs' — wie weet hoe gauw ook dat al weer een erkend onderwijsberoep zal zijn? — en docenten hanteren allemaal hun eigen betekenissen, die sterk kunnen verschillen. (Dan zwijg ik nog maar even over andere, direct-betrokkenen bij het onderwijs: leerlingen en ouders.) Ongetwijfeld spelen slogans een belangrijke, zij het vaak onvoldoende opgemerkte, rol in het onderwijs, en daar niet alleen, zeker als er veranderingen doorgevoerd moeten worden.¹ Daarom kies ik de slogan als vertrekpunt om

een antwoord op de vraag uit de titel, die zelf een gangbare slogan bevat, te zoeken.

Het voordeel van een slogan is dat die in ieder geval suggereert, dat alle gebruikers het eens zijn over tenminste de kernbetekenis ervan. Tegelijkertijd verleent nu juist *dé* suggestie een onmiskenbaar bedrieglijk karakter aan de slogan: de gebruikers lijken het over hetzelfde te hebben, maar een niet eens zo diepgaande analyse kan aan het licht brengen, dat ze het over fundamenteel verschillende verschijnselen in hun werkelijkheid hebben.

Ik vrees dat ik er zelfs aan toe moet voegen, dat sommige gebruikers van slogans erop uit zijn, dat bedrieglijk karakter te exploiteren. Ze zien er dan nauwkeurig op toe, dat het gevoel van 'het samen eens zijn' dat de slogan oproept, niet ondergraven wordt door kritische vragen naar de precieze betekenis van de slogan voor de verschillende gebruikers(groepen).

Wat mij betreft moeten slogans, zeker als ze gaan over de verbetering van (moedertaal)onderwijs, niet alléén in hun verdoezelende functie gebruikt worden; hoe noodzakelijk dat soms, voor een poosje, ook kan zijn. Ze moeten óók, en liefst zo snel mogelijk, c.q. tegelijkertijd, een kritische discussie op gang brengen. Met die intentie zouden ze tenminste ook gebruikt moeten worden.

In dit themanummer van *Moer* worden 'slogans' rond moedertaalonderwijs in de basisvorming aan een kritisch onderzoek onderworpen, zodat ze hun functie als discussieprikkels nog beter kunnen gaan vervullen. Op een conferentie van de VALO-Moedertaal in december 1987² heb ik geprobeerd een bijdrage aan deze discussie te leveren door tien, enigszins provocerende stellingen over basisvorming te presenteren.³ De achtste stelling ging meer in het bijzonder over de ontwikkeling van eindtermen, een activiteit die — verwarrend genoeg — onlosmakelijk met de basisvorming, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs, verbonden wordt. De tekst luidde als volgt.

8. De techniek voor het meten van taalvaardigheid, voor zover ontwikkeld, berust op een povere en desperate theorievorming en een niet-passende methodologie. Instrumenten die een analyse in termen van inhoudsvaliditeit, gebaseerd op een brede consensus daarover,

kunnen doorstaan, zijn niet voorhanden. Een 'educated guess' leert dat op middellange termijn — binnen de voorgestelde invoeringstermijn van tien jaar of binnen afzienbare tijd daarna — geen fundamentele doorbraak in theorievorming en methodologie ter zake te verwachten is.

Op het probleem van eindtermen ga ik hier, aan de hand van deze stelling, nader in.

Eindtermen: slogans en hun betekenissen

Een optimistische variant van de slogan 'Eindtermen gewenst' luidt: 'Eindtermen moeten'; een pessimistische variant luidt: 'Eindtermen zijn niet tegen te houden'. Beide slogans laten uiteraard onvermeld dat er minstens vier, sterk uiteenlopende definities van eindtermen zijn (ARVO 1987, p. 12-13). De slogans laten dan ook vier heel verschillende ontwikkelingen van (moedertaal)onderwijs toe.

De Minister van Onderwijs en Wetenschappen gebruikt in zijn *Richtlijnen voor de ontwikkeling van eindtermen* (Ministerie van O & W 1987) één specifieke definitie van het begrip eindterm: daar kun je dan moeilijk omheen, want de minister heeft de nodige 'macht' om zijn definitie 'door te drukken'.⁴ In mijn interpretatie van die Richtlijnen behelzen die eenvoudige het voorstel — of de opdracht!?!; zie noot 4 — om eindtermen te ontwikkelen in een verholde vorm van meetbaar leerlingengedrag.

'(...) de concrete leerdoelen omvatten altijd een inhouds- en een gedragscomponent. De gedragscomponent omvat een werkwoord dat zo eenduidig mogelijk omschrijft welke (denk)handeling(en) de leerling kan verrichten of welk(e) gedrag(ingen) hij kan vertonen indien hij het gestelde doel heeft bereikt.' (*Richtlijnen*, p. 9.)

Ik noem de vorm 'verhuld', omdat de stap naar toetsontwikkeling — en beoordeling — pas later gezet zal worden: zo kan het gevoel van 'het samen eens zijn' langer gekoesterd worden. Maar nauwkeurige lezing van de Richtlijnen maakt duidelijk: er mogen alleen eindtermen geformuleerd worden, die door het CITO omgezet kunnen worden in landelijke toetsen.⁵ En de hoofdfunctie van die landelijke toetsen is ook duidelijk: ze moeten het mogelijk maken de leerlingen aan het eind van de rit in drie prestatiegroepen te verdelen:

1 De uitvallers: 20 %
 2 De eerste-niveau'ers: 40 %
 3 De tweede-niveau'ers: 40 % (ib., p. 14).
 De laatste groep mag, na de basisvorming, middelbaar en hoger onderwijs gaan volgen; de tweede groep mag een mavo/lbo-diploma gaan halen en wat er met de eerste groep moet gebeuren, blijft nog een beetje raadselachtig. Ik heb zelden een helderder demonstratie gezien van, wat genoemd wordt, de selectie- en allocatiefunctie van onderwijs. Wie er nog wel eens moeite mee heeft om zich voor te stellen hoe het *meritocratisch principe* in het onderwijs⁸ uitwerkt, kan hier zijn hart ophalen!

Stel nu dat we met zijn allen déze invulling van eindtermen niet tegen kunnen houden. Of, als we dat niet per se willen, er alleen maar in slagen om de scherpste, selectieve kantjes ervan af te halen. Dan zullen er dus ook voor het moedertaalonderwijs landelijke, selectieve toetsen ontwikkeld moeten worden. En die toetsen zullen natuurlijk voor een belangrijk deel de vormgeving van moedertaalonderwijs in de basisvorming bepalen. Als die toetsen op die manier een soort hoeksteen in de basisvorming worden, moet je natuurlijk wel goed weten wat die eigenlijk meten, of kunnen meten. Over dat probleem gaat mijn stelling.

Gegeven die onvermijdelijk centrale rol van 'taaltoetsen' bij de uitwerking van moedertaalonderwijs in de basisvorming wil ik in het tweede deel van dit artikel proberen de stelling wat nader te concretiseren en te onderbouwen. Ik heb er naar gestreefd zoveel mogelijk methodologische rimram te vermijden en mijn voorbeelden zo 'aardig' mogelijk te kiezen. Wie zich stoort aan wat hij/zij denkt dat 'versimpelingen' zijn, bied ik op voorhand graag mijn excuses aan.

Met en is weten

'Met en is weten' is een geliefde slogan, ook in het onderwijs, vooral omdat die verwijst naar de successen die in natuurwetenschappelijk onderzoek zijn bereikt.

Wat meet een (moedertaal)docent nu om wát te weten te komen? Eén antwoord ligt voor de hand: zij/hij wil iets te weten komen over het resultaat van haar/zijn onderwijs. Hij/zij wil weten of zijn/haar *praktijk*, het ratjetoe van

uitgangspunten, alledaagse 'theorieën' en daarop gebaseerde voorschriften⁷ werkt.⁸ Het alledaagse meten gebeurt door middel van vragen, gesprekken, allerlei 'toetsjes', proefwerken en noem maar op. De kennis die dat meten oplevert, kan ertoe leiden dat de praktijk bijgesteld wordt. Of ze dient als bevestiging, dat de praktijk werkt.

Als activiteit wordt dat alledaagse meten en de uitkomsten daarvan, per traditie, ook voor heel andere doelen in het onderwijs gebruikt. Voor heel wat (moedertaal)docenten zijn dat, als ze erover nadenken, oneigenlijke doelen. Bijvoorbeeld: leerlingen onder controle houden, ze disciplineren; leerlingen extern motiveren, ze binnenschools kwalificeren ten opzichte van elkaar. Maar ook — en daarmee raak ik aan een uiterst lastig probleem —: leerlingen selecteren bij allerlei overgangen, vooral die naar een andere school, 'omdat onze maatschappij dat nu eenmaal vraagt'. Niet iedereen kan of mag immers naar elke school voor voortgezet onderwijs die z/hij maar wil. En niet iedereen kan of mag een topsalaris gaan verdienen: het woord zegt het al!

Naarmate die schoolse selectie ingrijpender gevolgen krijgt voor de latere positie van leerlingen, in termen van inkomen, status en macht, stellen docenten zelf, maar ook leerlingen en ouders en andere betrokkenen bij de praktijk van het onderwijs, steeds meer *rechtvaardigingsvragen*.

'*Hoe kan ik, gegeven de gevolgen, die vier die ik voor het opstel van Alex wil geven, verantwoord, als ik voor het opstel van Monique een acht wil geven?*'

Het alledaagse meten kan daarop niet makkelijk een antwoord geven: noch vakinhoudelijk, noch algemeen onderwijskundig. Daar was dat alledaagse meten ook niet voor bedoeld. Zo'n rechtvaardiging berustte per traditie op de brede ervaringsautoriteit van de docent, maar een beroep daarop werkt lang zo krachtig niet meer als vroeger.

Daar komt nog iets bij. De maatschappij die nu eenmaal selectie vraagt, gaat *zekerheidsvragen* stellen, meestal bij monde van de overheid.

'*Hoe kan ik ervan op aan dat ik met Monique toch geen kat in de zak koop en dat ik geen kans laat liggen als ik Alex maar laat lopen?*'

Ook op die vragen kan het alledaagse meten niet makkelijk bevredigende antwoorden leveren. En ook hier werkt het antwoord: 'Neem

dat nou maar van mij, als ervaren docent, aan!' niet meer goed.

Wie zal het moedertaaldocenten kwalijk nemen dat ze die rechtvaardigings- en zekerheidsvragen gedeeltelijk door schuiven? Niemand, neem ik aan; zeker niet als je weet dat de 'hulpverleners' en nieuwe 'autoriteiten' al jaren op de stoep staan te trappelen: de meten-is-weten-onderzoekers. Die staan daar overigens niet helemaal ten onrechte: ze hebben een groot arsenaal meettechnieken ter beschikking die in allerlei meten-is-weten-onderzoek, ook op het gebied van onderwijs, technisch beproefd en erkend zijn. Die onderzoekers gaan dan ook graag de uitdaging aan om wetenschappelijk, dat wil zeggen met een uitgekien-de meettechniek, vast te stellen van welke leerling terecht gezegd mag worden, dat die een goede taal- of schrijfvaardigheid bezit en van wie op goede gronden aangenomen mag worden dat h/zij die naar behoren zal inzetten in het schools en maatschappelijk functioneren.

Eén 'kleine' moeilijkheid moet dan nog wel opgelost worden: *vaststellen wat taalvaardigheid is en hoe je die via onderwijs kunt ontwikkelen of verbeteren*. Anders gezegd: er was — en is — behoefte aan een wetenschappelijke taalvaardigheidstheorie die getoetst en wel kan aangeven hoe je naar taalvaardigheid kan kijken. En die — wat meestal wordt vergeten⁹ — ook moet kunnen aangeven wat een 'goede' en dus 'humane' taalvaardigheid inhoudt. Bestaat er zo'n theorie? Het antwoord moet simpelweg luiden: Nee! Levert dat problemen op? Voor moedertaaldocenten niet zo veel: die kunnen wel uit de voeten met hun praktijktheorieën. Voor onderzoekers wel, en niet zo weinig ook.

De *onderwijsonderzoeker* die de slogan 'meten is weten' aanhangt, weet natuurlijk, wat die voor haar/hem betekent. In 'alledaags' Nederlands kun je die *onderzoekersbetekenis* ongeveer als volgt weergeven.¹⁰

Als de onderzoeker plausibel kan maken dat z/hij

- een zo goed mogelijk meetinstrument maakt heeft;
- daarmee volgens de regels der — niet zo eenvoudige — kunst gemeten heeft;
- de resultaten van dat meten ook nog zoals het hóórt, verwerkt heeft (en ten slotte)

- die resultaten volgens een min of meer geaccepteerd argumentatieschema geïnterpreteerd heeft,

dan mag z/hij met recht en rede beweren dat z/hij *door te meten weet* dat

- de hypothesen die uit zijn/haar theorie, ook weer volgens de regels der kunst, zijn afgeleid,

houdbaar zijn of niet.

Overigens hoort die onderzoeker dan ook nog aan te geven,

- waar volgens hem of haar de zwakke plekken zitten in
 - het instrument;
 - de meetprocedure;
 - de verwerking van de resultaten, (en vooral)
- welke andere interpretaties eventueel ook mogelijk zijn, (en)
- waarom z/hij die toch verworpen heeft.

Als dat allemaal gelukt is, mag die onderzoeker er ook vanuit gaan dat zijn bevindingen door vakgenoten die in dezelfde onderzoekstraditie¹¹ werken voor 'waar' gehouden worden; tot natuurlijk het tegendeel blijkt. Die onderzoeker kan er — jammer genoeg — niet op rekenen dat de vakgenoten die in een *andere* onderzoekstraditie werken zijn/haar bevindingen ook voor 'waar' houden. Integendeel, meestal zullen die de bevindingen juist met kracht bestrijden.

Goed meten-is-weten-onderzoek is geen geringe klus, dat moge duidelijk zijn. Een prachtige demonstratie daarvan geeft in mijn ogen het proefschrift van Gert Rijlaarsdam (1986) over de effecten van het geven van commentaar door leerlingen op elkaars schrijfsels. Als je zijn boeiende verslag van het onderzoek leest, zie je hem als het ware het hele rijtje punten dat hierboven weergegeven staat, langs lopen. En hij neemt geen halve maatregelen om met recht en rede te kunnen zeggen dat zijn hypothesen houdbaar zijn.¹²

Iedereen voelt op zijn klompen aan, dat in deze weten-is-meten-benadering van onderwijs-onderzoek de 'theorie' een belangrijke rol speelt. Over wat een 'theorie' precies is, bestaat geen grote overeenstemming. In ieder geval bevat die een aantal samenhangende uitspraken over — meestal een klein deel van — de werkelijkheid. Aan de hand van zo'n theorie moet het mogelijk zijn om *achteraf* te *verkla-*

ren waarom de werkelijkheid eruit ziet, zoals die eruit ziet en niet anders. Of: om *vooraf* te kunnen *voorspellen* hoe (en waarom) de werkelijkheid eruit zal gaan zien en waarom niet anders.

Weet de onderwijsonderzoeker door zijn/haar 'gemeet' nu of zijn/haar theorie 'waar' is? In genen dele. De theorie blijft een 'hersenspin-sel' — en zal dat ook altijd blijven. Door het meten produceert de onderzoeker alleen steeds meer 'argumenten' die de vakgenoten overtuigen dat de theorie 'werkt'. Dat wil zeggen: dat het zinvol lijkt om de 'werkelijkheid' te ordenen volgens die theorie. Anders gezegd: naar de werkelijkheid te kijken door de bril van de theorie.

De werkelijkheid van de onderzoeker van moedertaalonderwijs is datgene wat er gebeurt in en rondom de taallessen op school. De meten-is-weten-onderzoeker probeert bijvoorbeeld een overtuigende theorie over de taalvaardigheid en de al dan niet gestuurde ontwikkeling daarvan te vinden en te toetsen. Maar in veel gevallen is zo'n onderwijsonderzoeker er niet alleen maar op uit een mooie theorie te ontwikkelen en te toetsen: h/zij wil het onderzoek ook in dienst stellen van de onderwijspraktijk. H/zij wil de praktijk van het moedertaalonderwijs verbeteren in termen van doelmatigheid, efficiëntie of peil; kortom, h/zij wil de kwaliteit ervan verbeteren.

Als het dus lukt om een door vakgenoten *erkende* theorie over taalvaardigheid te vinden en de houdbaarheid daarvan door toetsend onderzoek te bewijzen, dan zal de onderzoeker vervolgens proberen moedertaaldocenten ervan te overtuigen dat de taalvaardigheid 'eruit ziet' zoals de theorie het 'zegt' en dat die docenten daarom hun taalvaardigheidsonderwijs het beste maar zo-en-zo kunnen inrichten. Een probleem voor de onderzoeker is, dat leken, inclusief moedertaaldocenten, zelf óók theorieën hebben over hoe taalvaardigheid 'eruit ziet'. Dat zijn geen geëxpliciteerde en wetenschappelijke theorieën, maar impliciete, opgebouwd uit ervaringen.¹³ Het gaat om, wat genoemd wordt, praktijktheorieën die per definitie zelfs erg moeilijk te expliciteren zijn. Maar die theorieën schrijven wel duidelijk voor hoe je het best taalvaardigheidsonderwijs kunt geven. Die voorschriften sluiten natuurlijk nauw aan bij wat er al jarenlang in de praktijk van het onderwijs gebeurt: op basis daarvan is de

'theorie' immers ontwikkeld. En natuurlijk bestaat er in die praktijk een sterk geloof in de werkzaamheid van die voorschriften, anders hadden ze het niet zo lang uitgehouden. Een onderzoeker met een erkende, nieuwe theorie zal dan ook heel wat zendingswerk moeten verrichten, voor h/zij erin slaagt die theorie in-gang te doen vinden in de onderwijspraktijk. Gelukkig voor die onderzoeker staat h/zij niet alleen voor die taak: de hele verzorgingsstructuur voor het onderwijs (scholing, nascholing, leerplan- en toetsontwikkeling) kan ingeschakeld worden, met het onderwijsbeleid op de achterhand.

Opnieuw is nu de vraag relevant: bestaat er een wetenschappelijk erkende taalvaardigheidstheorie? Of is er een in ontwikkeling die kans op algemene erkenning heeft? Nee dus. Dat antwoord hoeft niemand alleen maar op mijn gezag te aanvaarden. Ik roep een getuige aan die, anders dan ik, zijn sporen op het moeilijke gebied van zogenaamd empirisch-analytisch taalvaardigheidsonderzoek ruimschoots verdiend heeft: de in 1987 overleden Hildo Wesdorp.

Onderzoek naar taalvaardigheid

Het zal de *Moer*-lezer niet onbekend zijn dat Hildo Wesdorp jarenlang onvermoeibaar bezig is geweest met het bevorderen van onderzoek naar het taalonderwijs. Het bestaan van de uiterst produktieve Taalgroep van de SCO¹⁴ moet grotendeels aan zijn inspanningen toegeschreven worden. Tegelijkertijd demonstreert die ook het 'relatieve' succes van Wesdorps bemoeienissen: weliswaar steekt de overheid op het ogenblik geld in het onderzoek naar taalonderwijs, maar de Taalgroep werkt hoofdzakelijk op contractbasis. Een structurele verankering is er eigenlijk niet; dat maakt een onderzoekersgroep kwetsbaar: veel tijd voor langdurig, fundamenteel onderzoek is er niet. De opdrachtgever wil snel resultaten zien, waarmee onderwijsbeleid gelegitimeerd kan worden.

Toch was niemand van de noodzaak van fundamenteel onderzoek meer overtuigd dan Hildo Wesdorp zelf. Toen hij in het begin van dit decennium probeerde te rechtvaardigen, waarom hij het door hem zo gewenste onderzoek naar de relatie tussen grammatica-onderwijs en

taalvaardigheid niet voortzette, hoewel er geld voor was, merkte hij op:

'De problemen waarmee de onderzoeker wordt geconfronteerd zijn als volgt te kenschetsen:

- 1 Er is geen taalbeheersingstheorie of taalvaardigheidstheorie die het mogelijk maakt om op éénduidige wijze te communiceren over datgene wat we willen veranderen bij de leerlingen. Dat leidt tot enorme spraakverwarring, tot doelbepalingsproblemen en tot operationalisatie- (en dus meet-) problemen.
- 2 Er is geen didactische theorie die beschrijft hoe de in het moedertaalonderwijs belangrijke vaardigheden (op het gebied van de taalbeheersing) kunnen worden beïnvloed, verbeterd, gestimuleerd.

(...)

- 3 Voor onderzoekers (zijn er) nog andere problemen (...) (die) hebben te maken met de mogelijkheden en onmogelijkheden van het opzetten van een onderzoek.'

(Wesdorp 1981, p. 2.)

Aan die harde conclusies hoef ik weinig meer toe te voegen: *een theorie is er niet en zonder theorie gaat het niet*. Er rijzen dan twee vragen:

- 1 Is er sinds 1981 niet zoveel veranderd, dat de conclusies van Wesdorp met betrekking tot het bestaan van theorieën niet meer geldig zijn?
- 2 Wat gebeurt er dan allemaal in de hierboven genoemde onderzoeken van de Taalgroep, bij het CITO en op andere plaatsen waar onderzoek van moedertaalonderwijs plaats vindt?¹⁴

Op de eerste vraag moet het antwoord mijns inziens ontkennend luiden. Althans, ik houd de Nederlandse literatuur redelijk bij en ik ken geen publikatie die in de door Wesdorp gesignaleerde lacune voorziet of die duidelijke 'beloften' bevat voor de nabije toekomst. In een recent overzichtsartikel (Beheydt 1988) dat vooral ingaat op het toetsen van taalvaardigheid in het vreemde-talenonderwijs komt Beheydt min of meer tot dezelfde conclusie. Hij 'overziet' overigens veel meer dan de Nederlandse literatuur, waarvan in Beheydts overzicht 'het CITO' veel voor zijn rekening neemt: vooral het Amerikaanse onderzoek is rijk vertegenwoordigd. Beheydt lijkt zich overigens minder zorgen te maken over Wesdorps eerste en

tweede probleem. Hij gaat vooral in op het derde probleem en laat zien dat de technische problemen ook nog lang niet bevredigend zijn opgelost. Op die constatering berust ook mijn verwachting dat er binnen afzienbare tijd geen fundamentele doorbraak op het terrein van de theorievorming over taalvaardigheid te verwachten is.

Wesdorps dilemma

De onderzoeker die (op basis van de nu voorliggende eindtermen voor moedertaalonderwijs) theoretisch te verantwoorden toetsen moet maken, blijft met Wesdorps dilemma zitten:

'Hij kan wéér een (zoveelste) operationalisatie van schrijf- of leesvaardigheid kiezen, en daarmee allerlei concurrerende opvattingen terzijde schuiven. Hij kan ook — om de validiteit en daarmee de effectiviteit van zijn onderzoek te vergroten — allerlei (zoveel mogelijk: diverse) operationalisaties van de vaardigheid-in-kwestie in zijn onderzoek opnemen. Deze laatste oplossing garandeert dat veel verschillende opvattingen in de onderzoeksopzet (met name in de metingen) tot hun recht komen. Maar tegelijk is deze laatste oplossing nauwelijks realiseerbaar. Als men weet, hoeveel verschillende opvattingen er over de genoemde constructen bestaan en als men bovendien weet dat sommige van die opvattingen nog niet of nauwelijks aan operationalisatie toe zijn, dan moet men constateren dat de suggestie onuitvoerbaar is. Dus blijft de andere mogelijkheid over: een "eigen" keuze, een "eigen" operationalisatie.' (lb., p. 4.)

Een deel van dit dilemma kan de toetsenmaker doorschuiven naar de eindtermencommissie Nederlands. Die heeft al een flink aantal opvattingen over moedertaalonderwijs uitgefilterd. Zo helpt de ene hand de andere schoon te wassen. Maar een theorie biedt de commissie niet.

Natuurlijk concludeerde Wesdorp in 1981 niet dat we maar op moesten houden met onderzoek van moedertaalonderwijs; ook niet met empirisch effect-onderzoek. De passage die hij daaraan wijdt, vind ik te mooi om onvermeld te laten.¹⁵

'Want ik heb geconstateerd, dat onder moedertaal didactici en taalbeheersers (d.w.z. de beoefenaren van het vak "taalbeheersing") een

zekere skepsis bestaat t.a.v. de mogelijkheden om met behulp van empirisch onderzoek enige vorderingen te maken. In die kringen was van oudsher de empirische weg voor lang niet iedereen de aangewezen route naar vermeerdering van het kennisbestand. Maar sinds Meuffels (1978),¹⁶ zelf een empiricus, liet zien hoeveel haken en ogen er aan het effect-onderzoek op het gebied van de taalvaardigheid zitten, heb ik velen horen zeggen dat ze de zin van zulk onderzoek niet zagen. Ik denk, dat Meuffels hiermee een ongewenst neveneffect heeft bewerkstelligd. Daarom zeg ik hier alvast, dat ondanks alle problemen die ik in het volgende zal illustreren, ik er sterk van overtuigd blijf dat empirisch (effect-)onderzoek een noodzakelijke schakel is in het proces van kennisvermeerdering. Zonder theorievorming is geen zinnig onderzoek mogelijk, is mijn boodschap, maar ook: zonder onderzoek is geen theorieversterking mogelijk.' (Ib., p. 3.) Aan het einde van zijn artikel geeft Wesdorp zelfs een globale schets van wat er allemaal aan onderzoek op het terrein van moedertaalonderwijs mogelijk, eigenlijk: eerst noodzakelijk is.

'Misschien moeten de aspiraties van vakgenoten (taalbeheersers, moedertaaldidactici) zich vooral richten op theoretische bezinning enerzijds en bepaalde basis-typen van onderzoek (zoals instrumenteel en descriptief onderzoek) anderzijds. Voor het "hogere werk", i.c. het "brede" toetsingsonderzoek, zijn de omstandigheden niet gunstig.' (Ib., p. 26.) Vanuit die stellingname is ook te begrijpen wat er voor onderzoek aan bijvoorbeeld de SCO tot nu toe gebeurt.¹⁷

'onderzoek ter constructie van instrumenten. Zulk onderzoek is aangewezen, als door een ontbrekend of onvoldoende valide of onvoldoende uitgewerkt instrumentarium voor empirische basis-begrippen weinig vorderingen kunnen worden gemaakt in de ontwikkeling en toetsing van bruikbare theorieën, hypothesen, methoden. Naar mijn mening is het onderzoeksgebied, waarin taalbeheersers en vakdidactici zich bevinden, typisch zo'n onderontwikkeld gebied.' (Ib., p. 25.)

De meet-instrumenten

Wie de uiterst interessante onderzoeksverslagen van de SCO leest, hoeft niet lang te twijfelen, dat het daar hoofdzakelijk om gaat: de

constructie van instrumenten. En, voor zover ik dat kan beoordelen: dat gebeurt deskundig en met een vernuft, dat bewondering afdwingt. Ik schat dan ook dat de SCO'ers voor het derde probleem dat Wesdorp hierboven formuleerde, redelijke oplossingen gevonden hebben; anders gezegd: dat ze daar vooruitgang geboekt hebben. Maar wie tegelijkertijd de vakinhoudelijke besprekingen leest van die onderzoeken in de vakpers voor het moedertaalonderwijs¹⁸, komt tot ontdekking dat er, ondanks alle waardering voor de technische kwaliteit van de instrumenten, weinig eensgezindheid bestaat over wat ze eigenlijk meten. Voor het eerste en tweede probleem van Wesdorp zijn de oplossingen kennelijk (nog) niet gevonden.

Natuurlijk meten de SCO-instrumenten 'iets'. Maar er is geen algemeen aanvaarde, laat staan getoetste (taalvaardigheids)theorie waarin dat 'iets' verankerd is of kan worden. Evenmin is er een brede overeenstemming met de (potentiële) gebruikers over de rationale van toetsen (een voorstel van Ebel 1986 om praktische validering van vaardigheidstoetsen te garanderen) bereikt (of zelfs nagestreefd). Daarom blijft Wesdorps pessimisme uit 1981 ook nu nog geldig.

'(...) dat unanimiteit m.b.t. de belangrijkste constructen van de wetenschap-in-kwestie niet bestaat, en nog heel ver weg is ook. Meuffels is niet optimistisch, want hij constateert — en naar onze mening terecht — dat elke operationalisatie een daad van willekeur is.' (Ib., p. 4.)

Op die overweging berust mijn stelling dat er geen instrumenten voor het meten van *taalvaardigheid* voorhanden zijn die een analyse in termen van inhoudsvaliditeit kunnen doorstaan die gebaseerd is op een brede consensus.

Wat weet je dus als je — gegeven de huidige stand van zaken — taalvaardigheid meet? Zowel voor de onderzoeker als voor de moedertaaldocent geldt, dat ze allebei een willekeurige operationalisatie meten: ze komen dus iets te weten over wat zij *denken* — in een heel alledaagse betekenis van dat woord — dat taalvaardigheid is of over wat zij *denken* dat op een of andere manier met taalvaardigheid te maken heeft. En aangezien

'Zelfs een simpele "vaardigheid" (Meuffels ontkent zelfs dat het hier om een "taalvaardig-

heid" gaat) als spellen diverse operationalisatievormen kent die blijkens onderzoek niet "hetzelfde" meten', (Wesdorp 1981, p. 5) komen ze beiden *niets* te weten *wat voor de beoordeling van taalvaardigheid in het onderwijs van enig algemeen belang is*. Het verschil tussen de onderzoeker en de docent zit hem louter in de omstandigheid dat de eerste *de manier waarop* h/zij dat 'iets' gemeten heeft, wetenschappelijk kan verantwoorden, zodat h/zij over dat 'iets' zogenaamd hardere uitspraken kan doen. Maar dat geeft haar/hem natuurlijk niet het recht net te doen alsof dat 'iets' *daarom* minder willekeurig is als operationalisatie van taalvaardigheid, dan alle andere 'ietsen' van welke docenten dan ook. Het geeft haar/hem ook niet méér recht uitspraken over taalvaardigheid te doen en daar beslissingen op te baseren dan welke moedertaaldocent ook.¹⁹

Beweer ik hiermee iets ten nadele van onderzoek van moedertaalonderwijs? In genen dele: ik zeg alleen, in navolging van Wesdorp: Je moet niet verder springen dan je polsstok lang is. Ik ga wel één stapje verder: Je moet als onderzoeker zelf meteen in verzet komen, als je alleen maar vermoedt, dat anderen denken — ook al heb je daar als onderzoeker zelf geen aanleiding toe gegeven — dat je polsstok langer is, dan hij is. Bijvoorbeeld: de *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau*, het *proefonderzoek* naar het taalonderwijs in de zesde klas van de basisscholen (Wesdorp 1985) was alleen een haalbaarheidsstudie (ib., p. 5). In termen van Wesdorps hierboven weergegeven problemen: het probeerde een oplossing te vinden voor het derde probleem, dat Wesdorp zelf als 'oppervlakkig' benoemde in vergelijking met de eerste twee problemen (1981, p. 2). Dat is gelukt: technisch, qua instrumentatie en design is zo'n peiling haalbaar. Maar voor Wesdorps eerste twee problemen biedt het geen oplossing; dat suggereren de onderzoeksverslagen ook niet. Mijsen inziens hadden de betrokken onderzoekers dan ook krachtig moeten protesteren toen het CITO de opdracht kreeg en aanvaardde om te gaan 'peilen', ook voor het moedertaalonderwijs.

Louter het feit dat iets technisch uitvoerbaar blijkt, kan noch mag een rechtvaardiging zijn om het dan ook maar te doen; de vergelijking met de atoomenergie hoef ik voor niemand uit

te werken. Toch gebeurt dat met het peilingsonderzoek voor moedertaalonderwijs: met *inhoudelijk dubieuze en willekeurige operationalisaties*²⁰ wordt, zij het wellicht via technisch perfecte instrumenten, allereerst een oordeel uitgesproken over de praktijk van bestaand moedertaalonderwijs. Daardoor zullen moedertaaldocenten zich vervolgens gedwongen voelen hun onderwijs te richten op de operationalisaties in de toetsen uit de peiling. En niet meer op wat zij denken dat hun leerlingen behoeven.

Als het toch om willekeurige operationalisaties gaat, dan zeggen mijn normen voor maatschappelijke rechtvaardigheid, dat het beter is die willekeur zo breed mogelijk te spreiden: laat docenten hun 'eigen' definitie van moedertaalonderwijs maar in eigen toetsen operationaliseren. Dat lijkt mij voor de leerlingen in het onderwijs rechtvaardiger met het oog op hun latere kansen, dan ze te onderwerpen aan de willekeur van een beperkt aantal 'deskundigen', hoe goed die het ook bedoelen.

Als de tekenen mij niet bedriegen, gaat het met de eindtermen, en nog erger: met de niveaubepaling, dezelfde kant op. De eindtermencommissie Nederlands volgt de eindtermen-definitie van de minister, die de commissie eigenlijk niet verantwoord vond. Ze presenteert op basis daarvan vervolgens een verder niet-onderbouwde selectie uit alle mogelijke eindtermen.²¹ En ze geeft een oncontroleerbare niveau-aanduiding.²²

Onder dekking van het 'technisch kunnen' van het empirisch-analytisch onderzoek naar moedertaalonderwijs zal die willekeurige selectie en dubieuze niveaubepaling, op dubieuze en willekeurige wijze in toetsen geoperationaliseerd worden. Wie daar het slachtoffer van worden, is te voorspellen: de leerlingen die behoren tot de maatschappelijke groepen die dat altijd al waren. Alleen, individuele leerlingen uit die groepen zullen nog minder kans maken aan die (cultuur-specifieke) selectie te ontsnappen. Zo perfect zal het instrument wel worden! Daartegen horen we te protesteren; de onderzoekers zelf als eersten, als ze zichzelf althans serieus nemen. Ook voor hen geldt immers de 'volkswijsheid' vervat in de slogan:

WAT JE ZEGT DAT BEN JE ZELF!!!

of naar de situatie vertaald:

WAT JE MEET DAT BEN JE ZELF!!!

Wat weet je dus als je taalvaardigheid meet???

WAT JE ZELF BENOEMT ALS 'TAALVAARDIGHEID'!!!

Noten

- 1 Zie voor een boeiende uiteenzetting over de symbolische aspecten van onderwijsvernieuwing en over de rol van slogans daarbij: Everhart/Doyle 1980. (Her)lees ook het *Moer*-artikel van Piet Hein van de Ven waarin hij verslag uitbrengt over de VON-conferentie 1982. Hij behandelt daar 'drie vragen betreffende vernieuwing van het voortgezet moedertaalonderwijs: waarom, wat voor, hoe?' (Van de Ven 1982)
- 2 Aan de conferentie namen moedertaaldocenten, opleiders, leerplanontwikkelaars, toetsontwikkelaars en onderzoekers deel. Het verslag van de conferentie (VALO-M 1989) is — zo lang de voorraad strekt — gratis verkrijgbaar bij de VALO-Moedertaal, Postbus 2061, 7500 CB Enschede, tel. 053 — 84 02 52).
- 3 De volledige tekst van de tien stellingen is te vinden in VALO-M 1989. Mijn toelichting in dit *Moer*-artikel op de achtste stelling moet gelezen worden tegen de achtergrond van de argumentatie die in het geheel van deze stellingen opgebouwd wordt. In Sturm 1987, 1989a en 1989b heb ik andere onderdelen uit die argumentatie toegelicht.
- 4 Dat die macht werkt, is inmiddels gebleken. Zo heeft de eindtermencommissie Nederlands onder voorzitterschap van Steven ten Brinke de definitie van de minister aanvaard. Wie de publikaties over moedertaalonderwijs van een aantal van de commissieleden — zoals van Addie Gerritsen, Steven ten Brinke en Johan Eimers — kent, kan zich daarover alleen maar verbazen.
- 5 De interpretatie die de bureaus van SLO en CITO van de Richtlijnen hanteren, uitgeschreven in Kremers/Van de Brink 1987 en Van de Brink/Kremers 1988, laat er weinig onduidelijkheid over bestaan dat het om die landelijke toetsen gaat. In het schema op pagina 75-76 laat ik op schematische wijze zien, hoe de 'aanwijzingen' van Kremers/Van de Brink de selectie van de geëigende eindtermen (voor moedertaalonderwijs) sturen. In de tweede kolom van het schema geef ik aan, wat we daardoor allemaal verliezen. Onderaan in de eerste kolom noem ik de landelijke toetsen die we kunnen verwachten.
- 6 Matthijsen 1982, p. 79-85 en 138-143.
- 7 Vanuit een wetenschappelijk perspectief kun je die zo benoemen. Zo'n praktijktheorie schrijft bijvoorbeeld voor dat het niet verstandig is, alleen maar een 'kale' schrijfoopdracht aan kinderen te geven. Een opdracht met iets erbij — meestal: eerst even erover praten, aangeven dat het schrijven in het prachtige schrijfschrift overgeschreven mag worden, een tekenopdracht eraan verbinden — 'werkt' beter. Een wetenschappelijke theorie over 'het schrijfproces' geeft al die activiteiten een plaatsje in de 'schrijffomgeving' en beredeneert waarom ze daar thuishoren (of juist niet) en waarom ze werken.
- 8 In het onderwijs gaat het, anders dan, zoals straks zal blijken, in de wetenschap, natuurlijk niet om het 'toetsen' van die alledaagse theorieën; dat kan helemaal niet, want die zijn niet geëxpliciteerd.
- 9 Zie voor dit belangrijke, ethische niveau van theorievorming vooral het boeiende boek van Kunneman (1986).
- 10 Het afgelopen jaar heb ik drie boeken over onderzoeksmethodologie gelezen die me zeer geïnspireerd hebben. In dit verhaal ben ik in ieder geval schatplichtig aan die drie; daarom vermeld ik ze in deze noot: Kunneman 1986, Wardekker 1986 en Smaling 1987.
- 11 Zie voor een verhelderende toelichting op het begrip onderzoekstraditie in dit verband Hetebruij-Wardekker 1986.
- 12 Zeker zo boeiend is de bespreking die Eimers/Wegman 1987 over dit onderzoeksverslag geschreven hebben. Ze laten namelijk zien, dat al die maatregelen ertoe leiden, dat het onderzoek niet meer gaat over wat in het alledaagse schrijfonderwijs bedoeld wordt met 'commentaar geven op elkaars schrijfsels'. Zie voor eenzelfde soort kritiek op het proefschrift van Henk Blok (1987): Janssen 1987.
- 13 Zo'n theorie kan schrijfvaardigheid bijvoorbeeld zien als: de beschikking hebben over heel veel woorden. Als je die er maar genoeg hebt, dan schieten je gedachten vanzelf wel in die woorden. En je krijgt de beschikking over veel woorden, als je veel leest; van veel lezen leer je dus goed schrijven.
- 14 Ik beperk me korthedshalve tot datgene wat er binnen de SCO (Stichting Centrum voor Onder-

OP WEG NAAR EINDTERMEN	WAT NIET MEETELT	KEUZECRITERIA
ALGEMENE VAKDOELSTELLINGEN		
keuze 1 ▼	▶ 1.1. Doelen op het terrein van houdingen 1.2. Doelen op het terrein van waarden	1. Voorschrift van O&W
keuze 2 ▼	▶ 2.1. Doelen waarover geen brede consensus 2.2. Handelingsdoelen 2.3. Open doelen	2.1. Brede consensus 2.2. Uniforme meetbare effecten bij leerlingen 2.3. Formuleerbaarheid op intermediair abstractieniveau 2.4. Formuleerbaar in een inhouds- en een gedragscomponent
keuze 3 ▼	▶ 3. Schoolspecifieke doelen	3.1. Wat er staat in: — lbo/mavo-examen — WRR-advies — gangbare schoolboeken 3.2. Basisvaardigheden: — kennis — inzicht — vaardigheden 3.3. Beschikbare tijd 3.4. Centraal toetsbaar
keuze 4 ▼	▶ 4.1. Doelen die op meer dan een manier te operationaliseren zijn 4.2. Doelen die niet op praktische wijze te toetsen zijn	4.1. Een landelijk geaccepteerde operationalisering 4.2. Toetstechnisch haalbaar: — objectief — betrouwbaar — valide 4.3. Doorstromingsbelang 4.4. Toetspraktisch haalbaar
keuze 5 ▼	▶ 5.1. Wat niet in de stoflijst staat 5.2. Wat niet in de gedragslijst staat	5. Opvattingen van de eindtermencommissie
▼ EINDTERMEN		

Welke toetsen zijn te verwachten?

- tekstbegrip
- functionele schrijftoetsen
- zie PPON toetsbatterij voor lezen en schrijven

Wat telt niet mee?

(Als voorbeeld genoemd!)

- literatuur
- spreken/luisteren

Wat telt waarschijnlijk niet mee?

- leesplezier
- een communicatieve houding
- erkenning van ander (taal)cultuur
- bibliotheekbezoek
- ...

wijsonderzoek) gebeurt op het gebied van onderzoek van het moedertaalonderwijs. Naar mijn inschatting zal het onderzoek dat daar gebeurt het vaakst gebruikt worden ter legitimering van de invoering van selectieve eindtermen op twee niveaus voor moedertaalonderwijs in de basisvorming; of de betrokken onderzoekers dat nu willen of niet.

wijs niet in eindtermen volgens de definitie van de minister te vangen zijn. En ze had zich moeten verantwoorden voor de gevolgen daarvan.

22 Oncontroleerbaar, omdat ze (natuurlijk) geen absoluut criterium kan geven, waarvan de niveaus af te leiden zijn.

15 Het artikel van Wesdorp zou om de zoveel tijd opnieuw gepubliceerd moeten worden, totdat het weerlegd is. Het zou in ieder geval tot de verplichte literatuur van elke onderzoeker van moedertaalonderwijs moeten behoren. Opvallend genoeg komt het niet voor in de literatuurverwijzingen bij Rijlaarsdam 1986, Blok 1987, De Gloppeer 1988 en Van den Bergh 1988.

Literatuur

Adviesraad voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs *Leerplannen voor basisvorming* Zeist, ARVO, 1987

Beheydt, L. 'Toetsen van taalvaardigheid, onderzoek en aandachtsgebieden' in: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* jrg. 32, 1988 nr 3, p. 20-38

Bergh, H. van den *Examens geëxamineerd* 's-Gravenhage, SVO, 1988 (Selectareeks)

Blok, H. *Taal voor alledag. Feiten en meningen over het taalgebruik van lbo en mavo-leerlingen in alledaagse situaties* 's-Gravenhage, SVO, 1987 (diss. UvA)

Bonset, H. 'Wat kunnen we hier nu van leren? Een bespreking van H. Blok *Taal voor alledag*' in: *Spiegel* jrg. 6, 1988 nr 3, p. 73-80

Brink, G.J. van de & E.J.J. Kremers 'De ontwikkeling van eindtermen voor de basisvorming' in: *Handboek Basisvorming* 1988, aflevering 1, IV.1.BRI., p. 1-14

Ebel, R.L. 'De praktische validering van vaardigheidstoetsen' in: *Paspoort voor de onderwijspraktijk* 1986, nr 1, 5-3-16

Eimers, J. & H. Wegman 'Degelijk vakwerk. Bespreking van G.C.W. Rijlaarsdam *Effecten van leerlingens respons op aspecten van stelvaardigheid*' in: *Spiegel* jrg. 6, 1987 nr 3, p. 61-82

16 Zie Meuffels 1982.

17 Vergelijk: Rijlaarsdam 1986, Blok 1987, De Gloppeer 1988, Van den Bergh 1988.

18 Zie o.a. Eimers/Wegman 1987, Jansen 1988 en Bonset 1988.

19 Natuurlijk dient zo'n onderzoeker een algemeen belang, doordat z/hij bijdraagt aan de vermeerdering van de kennis over de werkelijkheid: het 'iets' dat geoperationaliseerd is. Dat lijkt mij al heel wat!

20 Zie voor een uitstekende onderbouwing van deze uitspraak: Schellekens 1985.

21 Het lijkt me van belang om op te merken dat de commissie niet aangeeft uit welke verzameling mogelijke eindtermen ze gekozen heeft. Op die manier maakt de commissie het iedereen wel erg moeilijk met haar in discussie te treden. Overigens, als de commissie wel de hele lijst mogelijk eindtermen gepubliceerd had en haar keuze daaruit verantwoord, dan nog had ze moeten aangeven welke inhouden van moedertaalonder-

Everhart, R.B. & W.J. Doyle 'The Symbolic Aspects of Educational Innovation' in: *Anthropology & Education Quarterly* jrg. 11, 1980 nr 2, p. 67-90

Glopper, K. de *Schrijven beschreven. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs* 's-Gravenhage, SVO, 1988 (diss. UvA)

Hetebrij, M. & W.L. Wardekker 'De kwaliteit van discussies over kwalitatief onderzoek' in: *Pedagogische Studien* jrg. 63, 1986, p. 485-497

Janssen, D. 'Functionele taalvaardigheid getoetst?' in: *Levende Talen* 1987, nr 424, p. 561-564

Kremers, E.J.J. & G.J. van de Brink *Op weg naar eindtermen. Aanwijzingen voor het opstellen van vakspecifieke eindtermenontwerpen voor de basisvorming in het voortgezet onderwijs* Arnhem, CITO, 1987 (Algemene Publikatie nr 55)

Kunneman, H. *De waarheidstrechter. Een communicatietheoretisch perspectief op wetenschap en samenleving* Amsterdam, Boom Meppel, 1987

Matthijsen, M.A.J.M. *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering* Deventer, Van Loghum Slaterus, 1982

Meuffels, B. *Studies over taalvaardigheid* Amsterdam, 1982 (diss. UvA)

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen *De ontwikkeling van eindtermen voor het basisonderwijs en de basisvorming in het voortgezet onderwijs* Zie verder, Ministerie van O&W, 1987 (mimeo, ref.: TR 863688/Richtlijnen)

Rijlaarsdam, G.C.W. *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid* Amsterdam, SCO, 1986 (diss. UvA; SCO-rapport nr 88)

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

Smaling, A. *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek* Lisse, Swets & Zeitlinger, 1987 (diss. RUL)

Sturm, J. 'Nederlands' in: *Vernieuwing* jrg. 46, 1987 nr 10, p. 7-9

Sturm, J. 'Op weg naar het einde? Kale termen om gedrag leerlingen te meten' in: *Het Schoolblad* jrg. 24, 1989 nr 2, p. 7-9

Sturm, J. 'Basisvorming en moedertaalonderwijs. Over legitimiteit, realiseerbaarheid en relatieve zinvolheid' in: *VALO-Moedertaal* 1989
VALO-Moedertaal Verslag van de conferentie Moedertaalonderwijs en Basisvorming. 10-11 december 1987 Lunteren Enschede, VALO-M, 1989

Ven, P.H. van de 'Waarom, wat voor, hoe? Drie vragen betreffende vernieuwing van het voortgezet moedertaalonderwijs' in: *Moer* 1982/4, p. 17-29

Wardekker, W.L. *Wetenschapstradities en onderwijs-vernieuwing. Naar een cultuurhistorische visie* Amsterdam, VU Uitgeverij, 1986 (diss. RUG)

Wesdorp, H. *Over de problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs. Eindrapport van het SVO-project 0412-MT: Evaluatie van het grammatica-onderwijs* Amsterdam, SCO, 1981 (mimeo)

Wesdorp, H. *Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau: een samenvatting van de resultaten van het proefonderzoek naar het taalonderwijs in de zesde klas van de basisscholen* 's-Gravenhage, SVO, 1985 (Selectareeks)

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid *Basisvorming in het onderwijs* 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1986 (Rapporten aan de Regering 27)