

## BIJLAGE 2

### STELLEN - WAT MOET JE DAARVOOR KUNNEN?

*Een poging tot concretisering van de doelstellingen van het onderwijs in het produktief-schriftelijk taalgebruik*

DRS. H. WESDORP

1 Het is wellicht mogelijk de doelstellingen van het basisonderwijs (niveau eind zesde klas) voor het produktief-schriftelijk taalgebruik te formuleren in termen van *leesbaarheid*. Deze benadering zou kunnen uitmonden in een formulering als de volgende:

Aan het eind van het basisonderwijs moet de leerling in staat zijn in een tijd van x minuten een stuk geschreven taal te produceren van minstens 4 zinnen. De gemiddelde zinslengte moet liggen tussen de 5-16 woorden; het gemiddelde aantal lettergrepen per 100 woorden moet liggen tussen de 127 en 157. (De leesindex wordt dan 80-100).<sup>1</sup> Bovendien kan een bepaald percentage 'persoonlijke' woorden geëist worden (b.v. 7%) bij een bepaald percentage 'persoonlijke zinnen' (b.v. 20%).<sup>2</sup>

Men kan ook van de leerlingen een maximale gemiddelde zinslengte van 10 en een maximale gemiddelde woordlengte van 1,48 eisen.<sup>3</sup>

2.1 Het is ook mogelijk de doelstellingen te formuleren in termen van *tekorten, die opgeheven moeten worden*.<sup>4</sup>

Dit is gebeurd in het kader van een researchproject (0123) aan het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie te Amsterdam, waarvan de doelstelling is: het construeren van een aantal toetsen ter meting van de produktief-schriftelijke taalvaardigheid op het niveau eind basisonderwijs. Voor dit projekt was het (uiteraard) noodzakelijk de doelstellingen voor dit onderdeel van het moedertaalonderwijs te concretiseren.

De gedachtengang bij de concretisering was als volgt. Het onderwijs leidt op tot een bepaalde vaardigheid. Kennelijk wordt die vaardigheid niet voldoende beheerst, anders zou er geen onderwijs in zijn. Er zijn dus tekorten te constateren. Inventarisatie van deze tekorten geeft een antwoord op de vraag wat het onderwijs in elk geval moet doen om de tekorten op te heffen. Daarmee is een deel van de doelstellingen van het onderwijs iets concreter geworden.

± 425 opstellen van 12-jarigen werden geïnventariseerd op aanwezige gebreken. De geconstateerde fouten werden zo goed als het ging in een aantal categorieën ondergebracht. Deze foutencategorieën waren

ontleend aan bestaande literatuur op het gebied van de foutenanalyse van het schriftelijk taalgebruik.<sup>5</sup>

De gesignaleerde tekorten zijn in 5 hoofdcategorieën geplaatst (Zie de Bijlage: Indeling van gesignaleerde tekorten).

De analyse van de opstellen leverde een globaal inzicht in de frequentie waarmee de verschillende fouten voorkwamen.

Op grond van deze informatie kon een aantal opgaven (hier: toetsen) worden gemaakt, waarin deze tekorten aan de orde werden gesteld. De frequentie waarin de fouten voorkomen wordt weerspiegeld in de toets. Aan sommige tekorten wordt meer aandacht besteed dan aan andere. De toetsen zijn dus concretisering - sterker nog - operationalisering van het onderwijsdoel. De constructeurs stellen: iemand die op een dergelijke toets minstens een bepaalde score behaalt, heeft de gewenste produktief-schriftelijke taalvaardigheid die doelstelling is van het basisonderwijs.

Er zijn twee verschillende toetsvormen ontwikkeld in het reeds genoemde project 0123 van het R.I.T.P.: een 'objectieve toets' en een 'interlineaire toets'.

*2.2 De objectieve toets* is een toets met vierkeuze-items. Hij is objectief scorebaar, d.w.z. eventueel zonder tussenkomst van een menselijke beoordelaar. Aan de hand van een meestal door een leerling geschreven tekst worden items gemaakt.

De items zijn gewijd aan bepaalde categorieën van fouten, nl. die categorieën, die blijkens de reeds genoemde tellingen voorkomen in het produktief-schriftelijk taalgebruik van 12-jarigen. Behalve de veel voorkomende fouten tegen het taalgebruik komen ook fouten tegen de 'organisatie van het opstel' aan de orde. Fouten op het gebied der 'conventies' kunnen echter eenvoudiger in een aparte toets aan de orde gesteld worden. Het is de bedoeling uiteindelijk combinaties van toetsen te maken, die een redelijke vertegenwoordiging bevatten van de op het beoogde niveau nog gesignaleerde tekorten. Het is echter soms moeilijk een bepaald tekort te categoriseren. Het categorieën-systeem is niet 'af'. Dat was een groot probleem bij de foutenanalyse. De resultaten van deze foutenanalyse moeten dan ook met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Wel zijn ze uiteraard een nuttige aanwijzing voor de toetsconstructeurs geweest, die eruit konden aflezen welke tekorten helemaal niet meer of nog helemaal niet voorkwamen, zodat ze daaraan tenminste geen aandacht behoeften te besteden.

*2.3 De interlineaire toets* is een niet-objectieve toets. Hij moet door een beoordelaar worden gescoord. De toets bestaat uit een veelal

door een leerling geschreven tekst, die voorzien is van bepaalde tekorten. De leerling moet de fouten tussen de regels verbeteren. De in de tekst verwerkte fouten zijn ongeveer dezelfde als bij de foutenanalyse naar voren komende tekorten.

Het is in dit toetstype echter niet mogelijk gebreken op het gebied van de 'organisatie' op eenvoudige wijze aan de orde te stellen. Om bij de scoring subjectieve beslissingen zoveel mogelijk te voorkomen is er een scoringsvoorschrift, dat zeer nauwkeurig aangeeft wat (nog) wel goedgekeurd moet worden en wat afgekeurd moet worden. In sommige regels zit één item (te verbeteren plaats), in sommige twee of drie. De leerling wordt alleen beoordeeld op zijn behandeling van de bewust aangebrachte tekorten. Verandert hij op andere plaatsen iets aan de tekst, dan wordt daarop niet gelet. (In een apart onderzoek wordt nagegaan of wel letten op niet-bedoelde veranderingen invloed heeft op de uiteindelijke rangschikking der leerlingen.

Het voordeel van de interlineaire toets boven de objectieve is, dat hij voor de onderwijzer in de praktijk een zekere 'geldigheid' heeft. Men is het er in het algemeen wel mee eens, dat deze toets vaardigheden meet die van belang zijn bij het zich schriftelijk uitdrukken. De leerling moet immers zelf fouten verbeteren, dus formuleren. Deze 'geldigheid' is voor de objectieve toets minder duidelijk. De leerling zet immers alleen maar kruisjes. (Zie ook 2.4.1.)

## 2.4 Discussie: Voor- en nadelen van deze operationalisering.

2.4.1 Dit zijn *indirecte methoden* ter operationalisering van de produktief-schriftelijke taalvaardigheid. De leerling moet wel iets doen, maar in het geval van de objectieve toets moet hij in het geheel niet, in het geval van de interlineaire toets moet hij in geringe mate schrijven. Dit is een nadeel. De validiteit (= geldigheid) van de toetsen moet nog worden aangetoond. Er moet nog worden nagegaan of de leerlingen die goed tekorten kunnen herkennen en aanvullen ook goed kunnen formuleren. Dit zal in het project 0123 worden gedaan. Het probleem is alleen: hoe valt aan te tonen dat bepaalde toetsen de onderwijsdoelstellingen dekken, als er nog geen duidelijke concretisering van de onderwijsdoelstellingen is?

De toetsen zelf zijn een poging tot concretisering - maar welke andere concretisering is beschikbaar, zodat een vergelijking gemaakt kan worden? Het ligt in de bedoeling de toetsen te valideren tegen een criterium van opstelbeoordelingen.

Elke leerling zal een aantal toetsen maken en tevens een aantal opstellen schrijven. Deze opstellen zullen door onderwijzers - die het 'doelstellingengeweten van het onderwijs' zijn - worden beoordeeld. Ieder opstel zal door 5 onafhankelijke beoordelaars worden gescoord.

Nagegaan zal worden of er een sterk verband bestaat tussen de toetscores der leerlingen enerzijds en hun opstelscores anderzijds.

2.4.2 De formulering van doelstellingen in termen van tekorten die moeten worden aangevuld, is zeer praktisch. Zij gaat uit van de situatie in de klas, waar de onderwijzer elke dag tekorten constateert en er wat aan tracht te doen.

De benadering vanuit de tekorten-theorie is daarom zo nuttig, omdat een toets die vanuit deze theorie is opgebouwd direct kan laten zien welke tekorten per leerling of per klas nog niet voldoende zijn aangevuld. De onderwijzer heeft veel sneller dan in de dagelijkse praktijk een antwoord op de vraag: waar liggen de tekorten en wat moet ik dus doen? Het is voor een dergelijke werkwijze echter wel nodig dat toetsen worden geconstrueerd die geschikt zijn voor dit zgn. diagnostisch gebruik. Per subvaardigheid (= per subcategorie van voorkomende tekorten) moet een ruim aantal gevallen in de toets voorkomen. Bovendien moet de analyse van de resultaten op eenvoudige wijze mogelijk zijn, zodat zeer snel subscores per vaardigheid bekend zijn.

2.4.3 De toetsen zijn - mits goed samengesteld - uitstekend diagnostisch te gebruiken; vooral de interlineaire toets is goed te gebruiken als didactisch instrument. Als het niet in de bedoeling ligt om te toetsen, is een interlineaire toets toch nog een handig hulpmiddel om bepaalde aspecten van schriftelijke taalvaardigheid klassikaal aan de orde te stellen. Een klas kan een dergelijke toets maken, waarna klassikale bespreking van de verbeteringen kan volgen. Het voordeel is, dat alle leerlingen dezelfde problemen hebben moeten oplossen, zodat klassikale behandeling zinvol is. Bij het klassieke opstel is individuele behandeling van formuleer-technische problemen regel. In de praktijk heeft menige docent te weinig tijd om iedere leerling voldoende aandacht te schenken. De leerling krijgt dus vaak niet voldoende informatie over de mate waarin hij de doelstellingen heeft bereikt.

#### 2.4.4 *Het effect op het onderwijs.*

Elke toets die een zekere status heeft in de onderwijswereld, beïnvloedt het voorafgaande onderwijsproces. Het onderwijs richt zich nu eenmaal naar examens e.d., die de enige tastbare concretisering van de doelstellingen zijn. 'Werken voor het examen' of 'werken voor de toets' is in vele scholen gewoon. Dit hoeft geen bezwaren op te leveren, mits het examen of de toets waarvoor gewerkt wordt een concretisering is van *alle* onderwijsdoelstellingen. Wij weten echter allen, dat geen enkel examen of geen enkele toets alle onderwijsdoelstellingen bevat. Het beste examen is altijd nog maar een gedeeltelijke

dekking van de doelstellingen. Als de doelstelling van het basisonderwijs is, dat de leerling zich op een bepaalde wijze (zie 1) schriftelijk moet kunnen uitdrukken, dan dient op een afsluitend schoolexamen deze vaardigheid op die wijze aan de orde te komen. Helaas is dit in de praktische situatie van het schooleindonderzoek niet altijd mogelijk. In het geval dat een objectieve of interlineaire toets (zoals beschreven in 2.2 en 2.3) in dat schooleindonderzoek wordt opgenomen, is het niet denkbeeldig, dat het onderwijs gaat trainen voor de toets; de leerlingen zullen geen opstellen meer schrijven, zeker in de laatste maanden, maar interlineaire en objectieve toetsen maken.

Als we dit een groot nadeel vinden, omdat we duidelijk kunnen aantonen dat het maken van zulke oefeningen weinig of niet bijdraagt tot de eigenlijke doelstelling - het opstellen schrijven -, moet een interlineaire of objectieve toets alleen in uiterste noodzaak in een schooleindonderzoek worden opgenomen. We moeten er dan naar streven dat in elk geval de eigenlijke doelstelling in het eindonderzoek vertegenwoordigd wordt, al zal het nooit zo mogen zijn, dat het opstel op zeer onbetrouwbare wijze<sup>6</sup> wordt beoordeeld en dat leerlingen een advies tot vervolgonderwijs krijgen op grond van onder andere deze onbetrouwbare score. Het is beter in het examenpakket de eis op te nemen dat gedurende de laatste jaren de opstelvaardigheid moet zijn geoefend en dat ten bewijze hiervan een aantal voorbeelden worden getoond. De examenvoorstellen van De Groot<sup>7</sup> proberen zoveel mogelijk recht te doen aan de onderwijsdoelstellingen enerzijds en aan de leerlingen anderzijds. De leerlingen hebben, zeker in examensituaties, het recht op een betrouwbare beoordeling - dat is een beoordeling waar men staat op kan maken, een beoordeling die niet van de toevallige beoordelaar of het toevallige opstel of de toevallige situatie afhankelijk is. Maar t.o.v. de doelstellingen van het onderwijs zijn wij verplicht ervoor te zorgen, dat geen 'verschraling' optreedt.

De doelstellingen van het onderwijs in het productief-schriftelijk taalgebruik moeten geconcretiseerd worden op een zodanige wijze dat operationalisering in toetsen mogelijk wordt.

Om het eventuele nadelige effect te voorkomen, dient het 'tonen' van gemaakte opstellen ook in doelstellingeneisen te worden opgenomen.

## NOTEN

<sup>1</sup> Zie: Brouwer, R. H. M.: Onderzoek naar de leesmoeilijkheid van Nederlands proza. *Pedagogische Studiën*, 40, no. 10, 1963, pag. 454-469.

<sup>2</sup> Deze percentages ontleen ik aan Flesch, R.: *How to test readability?* New York, 1953, pag. 9, waar een gemakkelijk afleesbare tabel staat, die voor het Engels geldt, niet voor het Nederlands.

<sup>3</sup> van der Werff, F. C.: *Hoe maak ik mijn geschriften leesbaar?* Rotterdam 1966.

<sup>4</sup> Mellenbergh, G. J., S. Sandbergen, J. Vastenhouw, G. de Zeeuw: Vaardigheden en tekorten, een strategie voor het analyseren van onderwijsdoelen. *Nederlands Tijdschrift voor de psychologie en haar grensgebieden*, XXIII, 1968, p. 609-631.

<sup>5</sup> Hermkens, H. M.: Apparaat voor correctie van spelfouten en taalfouten, Den Bosch, 1967.

Diemer, W.: Waarop letten bij het schrijven in het Nederlands, Delden, 2-j.

<sup>6</sup> Opstellen beoordelen is een hachelijke zaak. Zie: Wesdorp, H.: Opstel beoordelingstechnieken. Interimrapport project 0123. R.I.T.P., Amsterdam 1970. Op aanvraag verkrijgbaar.

<sup>7</sup> De Groot, A. D.: Studietoetsen en Examens. *Levende Talen*, 244, pag. 71-78, 1968.

## BIJLAGE

### INDELING VAN GESIGNALEERDE TEKORTEN

#### *I Tekorten op het gebied der 'conventies'*

- 1 Fouten in spelling van 'gewone' Nederlandse woorden
- 2 Fouten in spelling van zgn. bastaard-woorden
- 3 Fouten in spelling van werkwoordsvormen
- 4 Fouten tegen het gebruik van hoofdletters
- 5 Fouten tegen de regels der interpunctie
- 6 Diverse fouten (B.v. foute afkortingen; te klein getal in cijfers; verkeerd afbreken etc.)

#### *II Tekorten op het gebied van de grammaticale bouw van de zin*

- 1 Woord ontbreekt, waardoor zinsstructuur gebrekkig is.
- 2 Verkeerd woord (Veelal: verwijswoord, geslachtsaanduidend woord; voorzetsel)
- 3 Verkeerde werkwoordstijd
- 4 Incongruentie (veelal onderwerp-persoonsvorm, echter ook soms ond.-n.w. deel etc.)
- 5 Verkeerde volgorde van zinsdelen
- 6 Verkeerde beknopte bijzin (Over fouten met *om*, *zodoende*)
- 7 Contaminatie van zinnen
- 8 Onjuiste samentrekking van zinnen
- 9 Foute lijdende vorm
- 10 Algemeen: syntactisch gebrekkige zinsbouw

#### *III Tekorten op het gebied van het 'passend taalgebruik', het 'effectief taalgebruik'*

- 1 Woord te veel, overbodig
- 2 Storende herhaling van een woord
- 3 Niet passend, niet effectief woord
- 4 Contaminatie van woorden; van uitdrukkingen
- 5 Storende herhaling van een stuk van een zin of gehele zin
- 6 Omslachtige uitdrukking
- 7 Verkeerde uitdrukking
- 8 Passe partout: nietszeggend, onduidelijk van bedoeling
- 9 Cliché, foute of afgesleten beelspraak

- 10 Niet acceptabel praattaal; telegramstijl
- 11 Te kort - dus onduidelijk - geformuleerd

*IV Tekorten op het gebied van de organisatie van het betoog*

- 1 Er ontbreekt noodzakelijke informatie (Welke? )
- 2 Er ontbreekt bepaalde informatie (Waar plaatsen? )
- 3 Er is bepaalde informatie overbodig
- 4 De informatie staat in onjuiste volgorde, op verkeerde plaats
- 5 De alinea-indeling (indeling van de informatie) is gebrekkig
- 6 Er is een gebrekkig verband tussen bijeenbehorende informatie
- 7 Er is een gebrekkig verband tussen onderwerp (titel) en opstel
- 8 Het slot is niet overtuigend, sluit gebrekkig aan bij betoog

*V Tekorten op het gebied van de (samenhang van de) inhoud*

- 1 Onlogische gedachtensprong
- 2 Onjuiste conclusie
- 3 Tegenspraak tussen zinnen
- 4 Verward

(N.B.: Het is waarschijnlijk niet mogelijk vaardigheid V los van de andere vaardigheden te concretiseren. Het is ook de vraag of deze doelstelling moet worden nagestreefd)