

## Eindtermen Nederlands en onderzoek

### 1. Inleiding

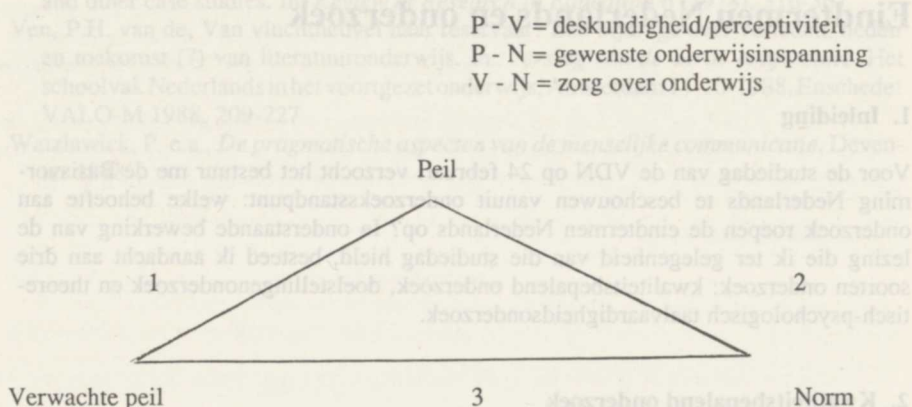
Voor de studiedag van de VDN op 24 februari verzocht het bestuur me de Basisvorming Nederlands te beschouwen vanuit onderzoeksstandpunt: welke behoefte aan onderzoek roepen de eindtermen Nederlands op? In onderstaande bewerking van de lezing die ik ter gelegenheid van die studiedag hield, besteed ik aandacht aan drie soorten onderzoek: kwaliteitsbepalend onderzoek, doelstellingenonderzoek en theoretisch-psychologisch taalvaardigheidsonderzoek.

### 2. Kwaliteitsbepalend onderzoek

De invoering van basisvorming beoogt vijf doelen waarvan er één is het peil van het jeugdonderwijs te verhogen. Nu is daarmee voor het vak Nederlands nog niet gezegd wat nu eigenlijk "verhoogd" moet worden, waarom dat moet, en of dat nu wel zo nodig is. Als de kreet is: "Het peil van het onderwijs Nederlands moet omhoog", betekent dat dan dat het peil van het onderwijs Nederlands nu voldoende is, maar in de toekomst datzelfde peil onvoldoende zal zijn?

Een dergelijke opmerking impliceert dat we weten wat het peil van het onderwijs Nederlands is. Volgens mij weten we daar hoegenaamd niets van. Dat is overduidelijk gebleken uit de studies van Henk Blok over functionele taalvaardigheid, (Blok, 1987) van Kees de Glopper over het peil van schrijfvaardigheid (De Glopper, 1988) en van mijzelf en Henk Blok over taalvaardigheid bij PABO-studenten (Rijlaarsdam en Blok, 1988). In alle drie de studies werden bij relevante respondenten oordelen verzameld over het te verwachten peil en het na te streven peil. Wij vroegen in de studie naar taalvaardigheid van PABO-studenten, aan een steekproef van leden van het Genootschap Onze Taal wat zij dachten dat studenten zouden presteren en wat zij wilden dat studenten zouden presteren. Met andere woorden: wij wilden een inventarisatie maken van de zorg die men had (verschil verwachting-norm), de inspanning die men van het onderwijs verlangde (verschil norm-peil) en de deskundigheid: het verschil tussen wat Onze Taal dacht dat studenten presteerden en wat studenten echt presteerden (verschil verwachte peil-peil).

Figuur 1: Model kwaliteitsbepaling (Rijlaarsdam en Blok, 1988)



Als zo'n model wordt toegepast op bijvoorbeeld aspecten van schrijfvaardigheid, dan werkt het als volgt. Eerst bepaalt de onderzoeker welke type schrijftaken van belang worden geacht en welke kwaliteiten van de taakuitvoering in het oordeel van anderen een rol spelen. Vervolgens ontwerpt de onderzoeker enkele schrijftaken, verzamelt prestaties van een steekproef van proefpersonen uit het doeldomein (bijvoorbeeld einde basisschool) en verzamelt oordelen over de kwaliteit van de prestaties (bijvoorbeeld via een steekproef van basisschoolleerkrachten). De aldus verkregen scores (gemiddelden en spreidingsmaten) indiceren het *peil*: het objectief (intersubjectief) vastgestelde prestatiepeil.

In de tweede fase van de kwaliteitsbepaling verzamelt de onderzoeker gegevens over het *verwachte peil* en de *norm*. Aan relevante groeperingen (onderwijs, beleid, vervolgopleidingen, en bij eindonderwijs werkveldvertegenwoordigers) worden schrijfproducten voorgelegd met de vraag: hoeveel procent van de leerlingen einde basisonderwijs presteert op deze taak op het aspect A even goed of beter? Of hoeveel procent van de leerlingen einde basisonderwijs presteert op deze taak op het aspect A even goed of slechter? Het antwoord op deze vraag indiceert het *verwachte peil*: het gemiddelde voor de respondenten vertegenwoordigt de verwachting die 'de Nederlander' heeft van het peil; de standaardafwijking indiceert de mate waarin men met elkaar overeenstemt.

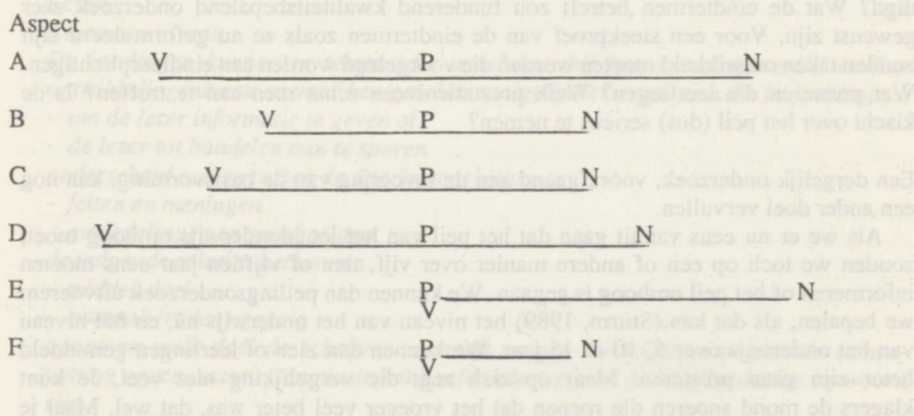
Aan die relevante groeperingen wordt ook een *norm* ontlokt via de vraag: hoeveel procent van de leerlingen zou hetzelfde of beter moeten presteren op deze taak Y voor wat betreft aspect A? Of: hoeveel procent van de leerlingen ten hoogste zou hetzelfde of minder mogen presteren deze op taak Y voor wat betreft aspect A? Gemiddelden over respondenten indiceren de norm die 'de Nederlander' stelt, standaardafwijkingen de mate van overeenstemming. (Voor varianten op deze procedure zie Blok, 1987; De Gloppe, 1988, Rijlaarsdam en Blok, 1988).

De uitkomsten van een dergelijk onderzoek kunnen in beeld worden gebracht, zodanig dat discrepantie tussen Norm, Verwachting en Peil gevisualiseerd worden en vergelijkingen tussen aspecten mogelijk zijn. De afstanden tussen de punten drukken

de effectgrootte (zie hieronder) uit: als het gemiddelde peil 70 is (standaardafwijking 10), en de gemiddelde verwachting 50 (standaardafwijking 15), dan is de afstand tussen Verwachting en Peil  $(70-50)/15$ : het verschil tussen de gemiddelden, gedeeld door de standaardafwijking. Het verschil bedraagt dan 1.33 of een en eenderde standaardafwijking: in psychologische termen spreekt men dan over een groot effect. Van onderwijsexperimenten mag je zo'n effect bijvoorbeeld niet verwachten, gezien de effecten die onderwijsexperimenten bereiken (zie bijvoorbeeld Hillocks, 1986, voor een meta-analyse van schrijfvaardigheidsexperimenten).

Stellen we voor dat we met één schrijftaak hebben gepeild, die op zes aspecten (A-F) is beoordeeld. De kwaliteitsbepaling zou dan het resultaat opgeleverd kunnen hebben zoals in figuur 2 is gevisualiseerd.

Figuur 2: Denkbeeldige resultaten kwaliteitsbepaling Schrijfvaardigheid op zes aspecten. V=gemiddeld verwacht peil; P=gemiddeld vastgesteld peil; N=gemiddeld gewenst peil.



Deze denkbeeldige gegevens kunnen als volgt geïnterpreteerd worden. Voor de aspecten A en B geldt dat de afstanden van P-V en P-N even groot zijn. De enorme discrepantie wat het aspect A betreft tussen wat men denkt dat leerlingen kunnen (V) en wat men verlangt dat leerlingen kunnen (N), geeft de zorg aan; de helft van die zorg, namelijk P-V kan echter afgedaan worden met 'gezeur': men heeft een veel te zwartgallig beeld van de werkelijkheid. Bovendien is de afstand tussen P en N zó groot (2 standaardafwijkingen) dat het onderwijs er nooit in zal kunnen slagen die norm te bereiken. Bijstellen van normen lijkt hier het credo. Voor het aspect B geldt hetzelfde: de helft van de zorg is gezeur: de afstand tussen P en N is hier echter kleiner dan bij A: het peil zou zich naar de norm kunnen bewegen bij meer inspanning.

Voor de aspecten C en D geldt, dat de afstand tussen P-V groter is dan de afstand P-N. Meer dan 50% van de zorg of de klacht is gezeur. Men had het wel heel erg aan het verkeerde eind toen men het peil voorspelde. Terugkoppeling van dit gegeven naar de respondenten (de maatschappij) zal waarschijnlijk leiden tot een realistischer norm.



Voor de aspecten E en F geldt dat men - gemiddeld - heel goed in staat bleek het peil te voorspellen ( $P-V = 0$ ); het peil voldoet echter niet aan de norm. De norm die men voor E stelt, is volstrekt onrealistisch: geen inspanning zal die afstand kunnen overbruggen.

Uit het bovenstaande zou ook een andere conclusie getrokken kunnen worden: de zogenaamde deskundigen, de relevante groeperingen, waren helemaal niet zo deskundig. Ze zitten er bij hun schatting van de werkelijkheid te vaak te fors naast. Uit de aangehaalde onderzoeken van Blok, De Glopper en Rijlaarsdam bleek ook dat er grote verschillen waren tussen respondenten in hun schattingen (standaardafwijking van het gemiddelde).

Terugkerend naar het begin: hoe gegrond is de vrees die 'men' uit over het huidige peil van het jeugdonderwijs en de vrees dat het peil niet voldoet in de toekomst? Hoe is zo'n klacht serieus te nemen als de klagers niet deskundig blijken en het onderling zeer oneens zijn? Is een majeure operatie als de basisvorming dan wel gerechtvaardigd? Wat de eindtermen betreft zou funderend kwaliteitsbepalend onderzoek zeer gewenst zijn. Voor een steekproef van de eindtermen zoals ze nu geformuleerd zijn zouden taken ontwikkeld moeten worden die voorgelegd worden aan eindleerplachtigen. Wat presteren die leerlingen? Welk prestatieniveau schat men aan te treffen? Is de klacht over het peil (dus) serieus te nemen?

Een dergelijk onderzoek, voorafgaand aan de invoering van de basisvorming, kan nog een ander doel vervullen.

Als we er nu eens vanuit gaan dat het peil van het jeugdonderwijs omhoog moet, zouden we toch op een of andere manier over vijf, tien of vijftien jaar eens moeten informeren of het peil omhoog is gegaan. We kunnen dan peilingsonderzoek uitvoeren: we bepalen, als dat kan, (Sturm, 1989) het niveau van het onderwijs nú, en het niveau van het onderwijs over 5, 10 of 15 jaar. We kunnen dan zien of leerlingen gemiddeld beter zijn gaan presteren. Maar op zich zegt die vergelijking niet veel. Je kunt klagers de mond snoeren die roepen dat het vroeger veel beter was, dat wel. Maar je moet het peil in de context van die tijd beschouwen. Als de verwachting over het peil niet meegegroeid is, en men stelt de norm anders, hoger, dan is de manier waarop "men" (de samenleving, de maatschappij) tegen het onderwijs aankijkt, veranderd.

Dat subjectieve peil en het normgevoel moet meegenomen worden om te zien of men tevredener is over het peil; en of men beter in staat is het peil te schatten, of de samenleving deskundiger is geworden. In principe is het mogelijk dat het prestatiepeil hoger is geworden door de tijd heen, maar dat de norm ook hoger gesteld is: de zorg over het onderwijsniveau is daarmee nog even groot.

Kortom: Ik zou graag een analyse van de klachten zien, een peiling van het gevoelde niveau en de gestelde norm en het feitelijke niveau, en deze exercitie enige malen herhalen.

Zo'n peiling zou niet alleen laten zien hoe het met de ontwikkeling van het gemiddelde peil is gesteld, maar ook met de grootte van de verschillen tussen verschillende subpopulaties: als het doel is verschillen te verminderen, dan moeten we ook nagaan of de basisvorming daarin geslaagd is.

### 3. Doelstellingenonderzoek

De eindtermenbeweging is een prachtige casus voor doelstellingenonderzoek. Het doelstellingenonderzoek is in de jaren 80 wat uit de mode geraakt: pragmatisme viert hoogtij. Maar het Advies Eindtermen Nederlands noodt haast dwingend tot doelstellingenonderzoek. Ik zie tenminste vier onderzoeken die aan de invoering van basisvorming vooraf zouden moeten gaan.

#### 3.1. Dekkingsproblemen en normatieve implicaties

Eindtermen zijn specificaties van een algemene eindterm. Zo'n specificatie betekent operationalisatie, concretisering en .....betekenisverlies. Het Advies Eindtermen Nederlands zou aan een rationele analyse onderworpen moeten worden om het dekkingsprobleem te doorgronden en de normatieve implicaties die in het specificatieproces ingeslopen zijn te achterhalen.

Nemen we een eindterm:

*Lezen*

*Algemeen niveau*

*De leerlingen kunnen in teksten die aansluiten bij hun ervaringswereld en hun ontwikkelingsniveau en voor hen geschikt taalgebruik bevatten en die bedoeld zijn*

*- om de lezer informatie te geven of*

*- de lezer tot handelen aan te sporen*

*onderscheid maken tussen de daarin voorkomende*

*- feiten en meningen*

*- mededelingen en voorbeelden*

*de volgende relaties herkennen*

*- middel-doel*

*- oorzaak (reden)-gevolg*

*aangeven welk doel de schrijver nastreeft en van die teksten een globale samenvatting geven, waarin tenminste het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte verwoord zijn.*

In deze eindterm wordt het type tekst waarmee leerlingen overweg moeten kunnen gespecificeerd: "(...) teksten die aansluiten bij (1) hun ervaringswereld en (2) hun ontwikkelingsniveau en (3) voor hen geschikt taalgebruik bevatten (...)".

De algemene eindterm voor het vak Nederlands luidt:

*Met het oog op hun maatschappelijk functioneren, persoonlijke ontwikkeling en voorbereiding op verdere studie en beroep is het onderwijs in de Nederlandse taal erop gericht te bevorderen dat leerlingen in staat en bereid zijn taal zowel productief als receptief in mondelinge en schriftelijke vorm te gebruiken.*

*Om dat te kunnen moeten de leerlingen enerzijds de waarde van taal voor hun cognitieve en affectieve ontwikkeling in haar verschillende functies kunnen ervaren en moeten ze de mogelijkheden ervan - in manieren van praten, luisteren, schrijven en lezen - voor hun ontwikkeling leren gebruiken.*

*Anderzijds moeten leerlingen in communicatieve situaties juiste vormen van taalgebruik en denkwijzen kunnen toepassen en in taaluitingen van anderen deze denkwijzen en vormen van taalgebruik kunnen interpreteren.*



*In beide gevallen is het van belang dat leerlingen leren reflecteren op taal en taalgebruik.*

De specificaties in de concrete eindtermen zijn zeker niet afleidbaar uit de algemene eindterm. Vanuit de concrete eindterm gezien zijn in de algemene eindterm ook geen aanwijzingen, aanknopingspunten te vinden die de specificaties valideren. De specificaties van het type teksten houden een beperking van alle mogelijke teksten in die leerlingen "met het oog op hun maatschappelijk functioneren, persoonlijke ontwikkeling en voorbereiding op verdere studie en beroep" zouden moeten leren lezen. Hier is m.i. een normatieve onderwijsopvatting in het specificatieproces ingeslopen die niet expliciteerd is, en niet is meegegeven in de algemene doelstelling.

### **3.2. Beeldvormend vermogen**

Het is duidelijk dat de eindtermencommissie er niet in geslaagd is een aanduiding te geven van het niveau, de kwaliteit van het taalvaardig handelen. De vraag is nu vooral of docenten die basisvormend aan de slag gaan voldoende houvast hebben om deze doelstellingen te operationaliseren op concreet onderwijsniveau. Als docenten onderwijs ontwikkelen met deze eindtermen in de hand, in hoeverre dekt dat onderwijs de eindtermen nog? Wat verliezen we, welke verschuiving in betekenisverlening treedt op?

Bieden eindtermen, zo geformuleerd, überhaupt voldoende houvast voor onderwijs- en toetsontwikkeling?

Ik wil even een vergelijking maken met de invoering van de nieuwe examens Klassieke Talen. Bij Klassieke Talen heeft men jarenlang gediscussieerd over nieuwe eindtermen en nieuwe examens. Het examenreglement is een (zeer) nauwkeurige beschrijving van de inhoud van het examen. Het beslaat zo'n vier tot zes pagina's. Per examenjaar wordt bovendien een syllabus gepubliceerd, waarin de stof nog nauwkeuriger beschreven wordt, afhankelijk van de auteur of het tekstgenre dat voor dat jaar geproclameerd is.

Nu al blijkt er echter grote onenigheid te zijn over de kwaliteit van de syllabus, in feite nog een intermediaire specificatie. Ten eerste is men het niet eens over de dekking door de syllabus van de eindtermen.

Er ontbreken volgens sommigen eindtermen, of de verhouding is niet zoals bedoeld of de interpretatie is niet zoals bedoeld.

Ten tweede is men ontevreden over het specificatieniveau: vanuit die gedetailleerde syllabus is men nog niet in staat de richting, en van het examen af te leiden.

Ik zou weleens een onderzoek willen zien naar de perceptie van potentiële gebruikers van deze eindtermen Nederlands. Bieden de eindtermen hun houvast als ze aan de slag gaan?

### **3.3. Selectie van eindtermen**

De commissie eindtermen Nederlands zegt vijf criteria te hebben toegepast op de selectie van eindtermen. Het zijn:

- is deze eindterm voor bijna alle leerlingen van belang voor hun functioneren op school en in de maatschappij?
- is het noodzakelijk deze eindterm in de school na te streven, omdat deze niet of niet voldoende buiten de school bereikt kan worden?
- is deze eindterm in principe voor bijna alle leerlingen haalbaar? (bij voldoende beschikbare leermiddelen, leerplannen en toetsmateriaal)
- is het nastreven van deze eindterm ook uitvoerbaar voor de leerkrachten? (na voldoende inzet van nascholing op bepaalde gebieden, beschikbaarheid van leermiddelen en leerplannen)
- zijn de via de eindterm nagestreefde kennis en vaardigheid ook waarneembaar in leerlinggedrag?

Drie van deze criteria roepen om empirische verificatie. Ten eerste de noodzakelijkheid van de eindterm: moet er eigenlijk wel onderwijs in gegeven worden?

Ik stel me een onderzoek voor waarin de eindtermen gerangschikt worden, door een panel, naar de mate van noodzakelijkheid. De meest twijfelachtige eindtermen worden geoperationaliseerd in toetsvormen die aan huidige leerlingen worden voorgelegd. Vooral eindtermen op het gebied van spreken en luisteren, waar momenteel zeer weinig onderwijsinspanningen mee gemoeid zijn, komen hiervoor in aanmerking, bijvoorbeeld:

*De leerlingen kunnen aan een polyloog deelnemen in de volgende situaties*

- een kringgesprek
- een groepsdiscussie
- een werkoverleg

*daartoe kiezen zij geschikte conventies in taalgedrag en taalgebruik en hanteren zij de voor hen juiste strategieën om de volgende doelen te bereiken:*

- het geven of verkrijgen van de nodige informatie;
- het weergeven van een eigen mening;
- of het bereiken van een voor hen aanvaardbaar resultaat.

*De leerlingen kunnen in de vorm van een korte monoloog voor een hun bekend publiek een persoonlijke belevenis vertellen of een situatie beschrijven.*

Betekent de laatste eindterm, in operationele vorm, dat je in de vriendenkring kunt vertellen welke streek je het vierde uur bij leraar S hebt uitgehaald of dat je tijdens een verjaardagskring even het woord voert over een voorval in de vakantie? Ik ben reuze benieuwd of er geen eindtermen bij zijn, die via dit onderzoek toch niet alsnog te weinig scoren op "onderwijsnoodzakelijkheid".

Ten tweede zou ik onderzoek willen doen naar de uitvoerbaarheid van deze eindtermen door leerkrachten. Daartoe zouden de eindtermen, weer door leerkrachten, geordend moeten worden op uitvoerbaarheid. Voor de laagst scorende eindtermen krijgen didactici en schoolboekenschrijvers een maand om onderwijs te ontwerpen, liefst onafhankelijk van elkaar. De produkten worden door docenten in uitvoering genomen. Mislukt deze exercitie, dan moet de eindterm geschrapt worden.



Ten derde zou er empirisch onderzoek naar de haalbaarheid van eindtermen verricht moeten worden. De eindtermen waarvan ons panel het sterkst vreest dat deze niet haalbaar zijn, worden uitgewerkt in onderwijs. Vrij goede leraren brengen dat onderwijs in praktijk. In deze ideale situatie (voldoende beschikbare middelen, leerplannen en toetsmateriaal) zouden leerlingen het beoogde eindgedrag moeten vertonen. Lukt dat niet, dan wordt de eindterm geschrapt.

### 3.4. Niveau-aanduidende specificaties

De eindtermencommissie is er niet in geslaagd een niveau-aanduiding te operationaliseren. Wat is nu een realistisch streefniveau? Wat voor eindgedrag mag men van leerlingen van vijftien verwachten?

Een ondersteunend onderzoek zou erin kunnen bestaan dat een aantal eindtermen geoperationaliseerd wordt in toetsen die aan leerlingen worden afgenomen. Het resulterende gedrag wordt becommentarieerd door deskundigen. Wat is er goed aan? Wat had u anders willen zien? Deze inventarisatie zou kunnen leiden tot beoordelingsdimensies en niveau-aanduidingen, en bijdragen tot theorievorming over communicatief gedrag en beoordelingsproblematiek.

## 4. Theoretisch-psychologisch onderzoek

Ik merk op dat de huidige tendens tot het formuleren van eindtermen er een is van de omschrijvingen bij de maatschappelijke werkelijkheid aan te laten sluiten. Ook in het examen LBO-MAVO (schrijfvaardigheid) en boekjes die daarvoor opleiden, overheerst wat ik hier noem een situatieve benadering. Die situatieve benadering houdt een gevaar in: ze leidt gemakkelijk tot opdrachtonderwijs. Leuke, realistisch aangeklede opdrachten, waar leerlingen leuke dingen van kunnen leren, en blijkbaar zinvolle dingen, want die situaties kom je in het werkelijke leven tegen.

Ik moet u eerlijk zeggen, ik houd van dergelijk onderwijs. Ik heb een paar jaar geleden de nieuwe examens LBO-MAVO geïntroduceerd en bijgedragen aan schoolboekjes met leuke, quasi-realistische schrijfopdrachten.

Toch is een dergelijke benadering gevaarlijk. Als het onderwijs zou bestaan uit het aaneenschakelen van realistische oefensituaties, dan ontkent het een belangrijk onderwijsprincipe, namelijk dat van transfer. Leerlingen moeten opdrachtsituaties niet zien als onafhankelijk van elkaar, maar in onderlinge samenhang. Onderwijs moet zo ingericht worden dat leerlingen in staat zijn die verbindingen te leggen.

Wat voor de constructie van onderwijs nodig is, is naast die situatieve doelstellingen een *psychologische* benadering van taalvaardigheid en taalvaardigheidsonderwijs. Ik denk dat een studie naar de constituerende vaardigheden van taalvaardigheid in dit kader onontbeerlijk is.

Zo'n theorie kan samenhang brengen in de toch wat overrompelende hoeveelheid eindtermen. Ik kan me goed voorstellen dat zo'n theorie een "aankpaktheorie" wordt: hoe pak je idealiter een taalkaak in de onderwijsleersituatie (dus niet in de gewone werkelijkheid) aan? Zelf denk ik dat het werk van handelingspsychologen als Van Parreren een goed uitgangspunt biedt voor een aankpaktheorie. Ik vermoed dat in de eindtermencommissie een dergelijke theorie ook impliciet een rol heeft gespeeld. De toelichting op eindterm 21 is daar duidelijk in:



*De leerlingen kennen schrijfprocessen en schrijfprocedures. Zij kunnen - vooral of na afloop van het schrijfkarwei - aangeven welke keuzes zij maken of gemaakt hebben.*

De eindterm is nogal ongelijksoortig met de andere eindtermen. Hij ontbreekt bij Lezen en Spreken/Luisteren. Het zou voor de ontwikkeling van het onderwijs, voor schoolboeken en leraren, goed zijn nu zo'n aanpaktheorie als samenbindend uitgangspunt te hanteren. Onderzoek naar zo'n theoretisch-psychologisch fundament en de mogelijke toepassing in de onderwijsleersituatie zou een werkelijk ferme stap vooruit zijn in het verhogen van het peil van het onderwijs.

## 5. En nog meer?

Wat zeker ook nodig is, misschien wel vóór alles, is onderzoek naar differentiatie modellen voor vaardigheidsonderwijs. Er is onderzoek nodig naar beoordelingsproblematiek in vaardigheidsonderwijs.

Er is onderzoek nodig naar organisatievormen voor spreek- en luisteronderwijs. Er is onderzoek nodig naar effectieve nascholingsmodellen. Er is onderzoek nodig naar ..... puntje, puntje, puntje, vult u maar in.

Maar u weet en ik weet, dat onderzoek helemaal niet nodig is. Als de basisvorming ingevoerd wordt zonder onderzoek, wordt de basisvorming óók ingevoerd. Wat een ondoenlijk, maar mooi onderzoek zou zijn, is te zien of basisvorming + ( de plus staat voor onderzoek) beter onderwijs oplevert dan de kale basisvorming zonder onderzoek.

Dordrecht, zomer 1989

## Bibliografie

*Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs.* Deel

8: Nederlands. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1989

Blok, H., *Taal voor alledag*. 's-Gravenhage: SVO, 1989

Glopper, K. de, *Schrijven beschreven*. 's-Gravenhage: SVO, 1988

Hillocks, G., *Research in Written Composition*. Urbana, Ill.: Eric Clearinghouse in Reading and Communication, 1986

Sturm, J. Wat weet je als je 'taalvaardigheid' meet. In: *Moer* (1-2), 1989, p.66-77

Rijlaarsdam, G. en H. Blok. Onze Taal over Taalvaardigheid van PABO-abituriënten. In: *Onze Taal* (december), 1988

