

Functionele taalvaardigheid van jonge afgestudeerden

1. 'Taalvaardigheid van Vlaamse jeugd gaat achteruit' (Gazet van Antwerpen, 31/8/83)

In Vlaanderen worden geregeld klachten geuit over de zgn. 'gebrekkige taalvaardigheid' van afgestudeerden van het secundair (voortgezet) onderwijs, zowel uit beroeps-, technische als algemeen vormende richtingen. Deze klachten worden met name gehoord in het bedrijfsleven en in het hoger onderwijs. Het gaat daarbij om de taalvaardigheid in ruime zin, d.w.z. de vaardigheid om verbaal te communiceren, schriftelijk en mondeling, op een voor de situatie en het doel adequate manier.

Het hoger onderwijs en het bedrijfsleven hebben ten aanzien van afgestudeerden van het secundair onderwijs (diffuse) verwachtingen wat de kwaliteit of het niveau van taalvaardigheid betreft, zonder dat die verwachtingen echter ooit behoorlijk geoperationaliseerd werden. Anderzijds werken het lager en het secundair onderwijs met curricula waarin naar een aantal einddoelstellingen inzake taalbeheersing toegewerkt wordt. Die curricula zijn a.h.w. gecodificeerd in leerplannen, en in daarvan afgeleide schoolboeken. De einddoelstellingen waarvan sprake is, zijn echter vaag, en het is evenmin duidelijk of, en in welke mate, ze aansluiten bij de verwachtingen van het bedrijfsleven of hoger onderwijs, of van de samenleving als zodanig. Ook is het de vraag in welke mate het feitelijke curriculum Nederlands dat op secundaire scholen afgewerkt wordt, zowel formeel als naar de geest, overeenstemt met het gewenste curriculum.

In verscheidene landen is er ernstig onderzoek verricht of nog aan de gang naar de kwaliteit van het moedertaalonderwijs. Bij een recente inventarisatie met betrekking tot de positie van het moedertaalonderwijs en de rol van de overheid in Nederland en België, die wij in opdracht van de Nederlandse Taalunie hebben uitgevoerd (Wesdorp, Teyssse e.a. 1986), is gebleken dat er over de vraag naar de kwaliteit van het moedertaalonderwijs in Vlaanderen tot nog toe zo goed als geen onderzoek van enig niveau gedaan is. We weten dus helemaal niet in welke mate de klachten over de taalvaardigheid van jongeren gerechtvaardigd zijn. We weten evenmin of hun taalvaardigheid anno 1990 beter of slechter is dan één of twee generaties geleden. En als de klachten over taalvaardigheid al gerechtvaardigd zijn, dan weten we ook nog niet of, en zo ja in welke mate, het onderwijs van het Nederlands daar debet aan is.

Daems 1986 schrijft dat klachten over het moedertaalonderwijs gemakkelijk resulteren in een 'back to basics'-houding. Hij betoogt dat de moedertaaldidactiek, uit een oogpunt van strategie, dergelijke signalen uit de samenleving niet naast zich neer mag leggen. Ze moet integendeel voor iets wat door (sommige sectoren in) de samenleving als een probleem ervaren wordt, zowel ontwikkelings- als theorievormend onderzoek opzetten.

2. Vraagstelling: de kwaliteit van het moedertaalonderwijs

Sinds begin 1988 loopt aan de Universitaire Instelling Antwerpen een onderzoeksproject op Ministerieel Initiatief met betrekking tot 'de kwaliteit van het moedertaalonderwijs' (1). Omdat het project qua tijd, menskracht en middelen beperkt is, leek het ons zinvol de nodige restricties in de onderzoeksopzet in te bouwen.

Onze populatie wordt als volgt gedefinieerd: leerlingen in het zesde (laatste) jaar secundair onderwijs, zowel algemeen vormend, technisch als beroepssecundair. Leerlingen uit het buitengewoon onderwijs of leerlingen die na het zesde jaar nog een vervolmakings- of specialisatiejaar volgen, komen niet in aanmerking. Evenmin behoren leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands tot onze doelgroep.

We bouwen eveneens een beperking in het onderzoeksobject 'taalvaardigheid' in. Traditioneel wordt een onderscheid gemaakt tussen receptieve en productieve taalvaardigheid, met elk een mondelinge en een schriftelijke variant. Om onderzoekstechnische redenen beperken we ons tot lezen (tekstreceptie) en schrijven (tekstproductie). Het is immers heel arbeidsintensief om toetsen voor spreek- en luistervaardigheid af te nemen en te verwerken.

Met inachtneming van de restricties formuleren we de onderzoeksvragen als volgt:

1. Welke verwachtingen of eisen in verband met de schrijf- en leesvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs leven er in het bedrijfsleven (professionele taalvaardigheid), het hoger onderwijs (studietaalvaardigheid) en de samenleving als zodanig (functionele taalvaardigheid)?
2. Voldoet de feitelijke lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen uit het zesde jaar secundair onderwijs aan de eisen die in 1. geformuleerd werden? Hoe is de attitude van die leerlingen tegenover lezen en schrijven?
3. Is het onderwijsaanbod geschikt om de in 1. geformuleerde doelstellingen op een adequate manier te bereiken?

We sluiten ons aan bij de ruime definitie van taalvaardigheid die in de Nederlandse peilingsonderzoeken van de SCO (Universiteit van Amsterdam) gangbaar is, nl. taalvaardigheden die 'als geheel' in de praktijk van alledag kunnen voorkomen (zie o.m. Wesdorp, Van den Bergh e.a. 1986, p. 31). Daarbij denken we b.v. aan een sollicitatiebrief schrijven, formulieren invullen, en het nieuws in de krant lezen. Meestal worden deze taalvaardigheden onder de noemer 'functionele taalvaardigheid' gevat, een term die door de SCO geïntroduceerd werd (2).

Het gaat dus niet om 'schoolse vaardigheden' of "deelvaardigheden die in allerlei schoolse oefeningen voorkomen" (Wesdorp 1985, p. 9), zoals b.v. spelling, zinsontleding, taaleigen.

Wij hebben de 'alledaagse' praktijk bekeken vanuit drie domeinen waarin taalgebruikssituaties kunnen voorkomen. Deze driedeling ligt in de volgende terminologie vervat:

Met de term *functionele taalvaardigheid* bedoelen we de kennis, vaardigheden en attitudes die wenselijk zijn voor het privéleven van de afgestudeerden, zonder dat ze direct relevant hoeven te zijn voor het beroep of voor de verdere studie. Met extra-functionele taalvaardigheid bedoelen we de kennis, vaardigheden en attitudes die rechtstreeks nodig zijn, hetzij voor het beroep (*professionele taalvaardigheid*), hetzij voor de verdere studie (*studietaalvaardigheid*).

Op dit ogenblik is de tweede fase van het onderzoeksproject, de evaluatiefase, volop aan de gang. We hebben taalproeven opgesteld, die proefgedraaid hebben op het einde van het schooljaar 1988-89. In februari en maart 1990 worden de definitieve proeven afgenomen bij een steekproef van Vlaamse leerlingen uit het zesde jaar secundair onderwijs. Om deze taalproeven te kunnen construeren, hebben we in een eerste fase een doelstellingenonderzoek verricht door middel van enquêtes (Daems, Leroy & Rymenans 1990; voor een verkorte versie zie Rymenans & Leroy 1989). Het vond om pragmatische redenen uitsluitend in de provincie Antwerpen plaats. In dit artikel staan we even stil bij de resultaten van de eerste fase voor het domein van de *functionele taalvaardigheid*.

3. Onderzoekopzet: behoeften van jonge afgestudeerden

3.1. Wenselijke doelstellingen

Het hoofddoel van de enquëtering is de taalbehoeften van jonge afgestudeerden van het secundair onderwijs te achterhalen. Deze behoeften doen zich voor op verschillende domeinen: tijdens de beroepsuitoefening, de verdere studie of in de samenleving als zodanig. Als jonge afgestudeerden S.O. een behoefte aan taalvaardigheid in een bepaalde taalgebruikssituatie signaleren, is een goede taalbeheersing in die situatie 'wenselijk'.

In navolging van Blok & De Gloppe 1983 onderkennen we twee aspecten aan het begrip 'wenselijkheid'. Enerzijds is er de frequentie van voorkomen van een taalsituatie. Hoe meer respondenten aangeven dat een taalgebruikssituatie frequent (dagelijks of wekelijks) voorkomt, des te groter is de behoefte om die taak naar behoren te kunnen uitvoeren ('behoefte als gebruik'). Anderzijds kunnen de respondenten tekorten in hun taalvaardigheid signaleren, wanneer een (heel) belangrijke taalkaak niet op een voldoende wijze kan worden uitgevoerd ('behoefte als tekort').

3.2. Procedure

We hebben eerst zelf zo exhaustief mogelijke doelstellingenlijsten opgesteld van situaties waarin jongeren lezen en schrijven tijdens het werk (professionele taalvaardigheid), de studie (studietaalvaardigheid) of in het dagelijks leven buiten werk of studie (functionele taalvaardigheid). Voor deze inventarisatie hebben we gebruik gemaakt van bestaande doelstellingenlijsten (Bos 1978, Bochart 1985a, Bochart e.a. 1985, Blok & De Gloppe 1983, Janssen 1987, Van den Bergh & Hoeksma 1984), en in mindere mate van de bestaande (Vlaamse) leerplannen voor de hoogste graad van het secundair onderwijs (3). Om de volledigheid van deze doelstellingeninventarisatie te controleren, maakten we gebruik van het classificatiesysteem in tabel 1. Oorspronkelijk is het afkomstig uit het Engelse "Assessment of Performance Unit" van de "Natio-

nal Foundation of Educational Research" (Gorman e.a. 1981). Het ordent de doelstellingen naar activiteiten en de taalvaardigheidsaspecten lezen, schrijven, spreken en luisteren. We hebben ons voor schrijven en lezen gebaseerd op de aangepaste versie ontworpen door het Nederlandse PPON-onderzoeksteam (Wesdorp, Van den Bergh e.a. 1986). Vooral punt 8 (informereren) hebben we uitgebreid met leesstrategieën om de doelstellingen voor studietaalvaardigheid beter te kunnen rubriceren. De taxonomie bood ook de mogelijkheid om in een later stadium, bij de constructie van taalproeven, na te gaan welke categorieën vertegenwoordigd waren.

Tabel 1: Doelstellingen geclassificeerd naar activiteiten en taalvaardigheidsaspecten lezen en schrijven

ACTIVITEITEN	SCHRIJVEN	LEZEN
1. beschrijven	schriftelijk beschrijven	het lezen van beschrijvingen
2. amuseren	het schrijven van diverterende teksten	het lezen van diverterende teksten
3. verzoeken	schriftelijk om informatie verzoeken of goederen bestellen	het lezen van verzoeken
4. overtuigen	het schrijven van activerende, persuasieve en commentariërende teksten	het lezen van activerende, persuasieve en commentariërende teksten
5. uitleggen	het geven van schriftelijke uitleg/-instructies	het lezen van instructies (o.m. het invullen van formulieren)
6. gevoelens uiten	het schrijven van emotieve teksten	het lezen van emotieve teksten
7. aankondigen	het opstellen van advertenties, aankondigingen, e.d.	het lezen van advertenties, aankondigingen
8. informeren	a. het schrijven van een verslag of andere informatieve tekst b. een samenvatting maken voor anderen c. aantekeningen maken voor jezelf d. schriftelijk vragen beantwoorden e. vakliteratuur en studiemateriaal lezen en begrijpen	a. het lezen van informatieve teksten b. het samenvatten of schematiseren voor eigen gebruik c. het lezen van aantekeningen en grafisch materiaal met korte ondersteunende teksten d. informatiebronnen raadplegen

De geïnventariseerde doelstellingen hebben we voorgelegd aan een select gekozen groep informanten, die hierop mondeling commentaar leverden. Voor *functionele taalvaardigheid* waren dat 5 jongeren tussen 20 en 25 jaar, en 9 mensen die privé of beroepshalve vaak met die leeftijdsgroep in contact komen: 1 voorzitter van een oudervereniging, 3 leraren hoger secundair onderwijs, 1

medewerker van een Psycho-medisch-sociaal Centrum, 2 moedertaaldidactici, 1 inspecteur en 1 hoofd van een secundaire school.

3.3. De vragenlijst

De definitieve doelstellingenlijst voor functionele taalvaardigheid omvatte 105 situaties waarin jonge afgestudeerden schrijven en lezen in de samenleving als zodanig. Deze verzameling was zo groot dat we niet alle respondenten over alle situaties hebben laten oordelen. We hebben 2 min of meer equivalente versies (A en B) opgesteld met elk ongeveer de helft van het aantal situaties, plus nog 6 situaties (3 voor schrijven en 3 voor lezen) die zowel in versie A als B opgenomen werden. Over elke situatie hebben we drie vragen gesteld: naar de frequentie van voorkomen, de mate van beheersing en het belang.

We hebben twee respondentengroepen onderscheiden die een zinvol antwoord konden geven op onze vragen: enerzijds de jongeren zelf, en anderzijds een groep van ouders en vakspecialisten die we gemakshalve 'niet-jongeren' noemen.

De vragen voor de jongeren waren als volgt geformuleerd:

1. *frequentie*: Hoe vaak komt deze taak in uw eigen situatie voor in het dagelijks leven (d.w.z. buiten werk of studie)? (Mogelijke antwoorden: dagelijks, wekelijks, maandelijks, jaarlijks, zelden of nooit)
2. *beheersing*: Hoe goed denkt u persoonlijk dat u deze taak kunt uitvoeren? (Mogelijke antwoorden: voldoende, onvoldoende)
3. *belang*: Hoe belangrijk vindt u het om deze taak te kunnen uitvoeren in het dagelijks leven? (Mogelijke antwoorden: heel belangrijk, belangrijk, niet belangrijk)

Aan de niet-jongeren hebben we dezelfde lijst van situaties voorgelegd met de volgende vragen:

1. *frequentie*: Hoeveel % van de afgestudeerden van het secundair onderwijs krijgt volgens u met deze taak te maken in het dagelijkse leven (d.w.z. buiten werk of studie)? (Mogelijke antwoorden: 0-20%, 21-40%, 41-60%, 61-80%, 81-100%)
2. *beheersing*: Hoeveel % van de afgestudeerden van het secundair onderwijs kan volgens u deze taak naar behoren uitvoeren? (Mogelijke antwoorden: 0-20%, 21-40%, 41-60%, 61-80%, 81-100%)
3. *belang*: Hoe belangrijk vindt u het dat afgestudeerden van het secundair onderwijs deze taak kunnen uitvoeren in het dagelijks leven? (Mogelijke antwoorden: heel belangrijk, belangrijk, niet belangrijk)

De eerste twee vragen zijn dus anders geformuleerd dan bij de jongeren; er wordt namelijk een procentuele uitspraak gevraagd. Je kan van leerkrachten of ouders geen andere uitspraak verwachten over 'afgestudeerden van het secundair onderwijs', omdat zo'n heterogene groep niet voldoende gedefinieerd is. De vraag 'hoe vaak krijgen afgestudeerden van het secundair onderwijs met deze taak te maken in het dagelijks leven' zou voor sommige jongeren met 'dagelijks' en voor anderen met 'zelden of nooit' beantwoord moeten worden.

3.4. De steekproef

In principe moet iedereen in aanmerking kunnen komen om in de doelgroep voor functionele taalvaardigheid te worden opgenomen, omdat het over communale doelstellingen gaat. De vragenlijsten hebben we verstuurd naar twee aselekt gekozen groepen proefpersonen van jongeren en niet-jongeren.

Om de steekproeftrekking voor de jongeren te kunnen uitvoeren, deden we een beroep op alle gemeentebesturen van de provincie Antwerpen. Aan hen werd schriftelijk gevraagd of ze ons een lijst van 25 jongeren uit hun gemeente konden bezorgen, geboren tussen 1964 en 1968 (5 jongeren per geboortjaar). Van de 79 aangeschreven gemeentebesturen hebben er 54 (68%) ons verzoek positief beantwoord binnen de vooropgestelde tijdslimieten. Eén gemeentebestuur meldde ons dat het geen gunstig gevolg kon geven aan ons verzoek om redenen van "het gemeentelijk reglement op de privacy van de natuurlijke personen" en "het gemeentelijk retributiereglement"; 10 gemeentebesturen hebben positief, maar te laat gereageerd.

Uit de binnengekomen lijsten werden per gemeente 4 jongeren van verschillende leeftijd willekeurig geselecteerd. Van deze steekproef van 200 jongeren kregen er 100 de A-versie en 100 de B-versie van de enquête.

De steekproef van de niet-jongeren bestond uit vakspecialisten enerzijds, en ouders anderzijds. De groep van de vakspecialisten was vertegenwoordigd door inspectieleden Nederlands en leraren uit het secundair onderwijs (zowel moedertaalleraren als leraren andere vakken).

Als kader voor de steekproeftrekking werd gebruik gemaakt van het bestand van het Centrum voor Beroepsvervolmaking van Leraren, het bijscholingscentrum van de Universitaire Instelling Antwerpen.

De ouders werden gecontacteerd via de twee overkoepelende organen van ouderverenigingen, nl. het Nationaal Verbond van Ouderverenigingen (voor het rijks- en officieel gesubsidieerd onderwijs) en de Nationale Confederatie van Ouderverenigingen (voor het katholiek onderwijs). Ouders die vrijwillig deel uitmaken van een oudervereniging, geven blijk van hun betrokkenheid bij het onderwijs. We vermoedden dan ook dat deze ouders gemotiveerd zouden zijn om aan het onderzoek mee te werken.

In totaal hebben we 200 vragenlijsten verstuurd naar 60 moedertaalleraren (onder wie 6 inspecteurs), 60 leraren andere vakken, en 80 ouders. Deze aantallen werden gelijkmatig gespreid over de twee deelversies van de enquête.

Om de respons te verhogen en de redenen voor non-respons te kunnen achterhalen, volgde er na een drietal weken een telefonische of schriftelijke rappel, wat een gunstige verhoging van de responsaantallen met zich meebracht. Het responsverloop wordt in tabel 2 weergegeven.

Tabel 2: Responsverloop enquête functionele taalvaardigheid

TOTAAL	VERSTUURD	RESPONS
Jongeren	200	108 (54,0%)
Niet-jongeren	200	101 (50,5%)
- moedertaalleraren	60	32
- leraren andere vakken		
- ouders	60	31
	80	38

3.5. Vergelijkbaarheid tussen respondentengroepen

Zoals boven vermeld hebben we de 105 geïnventariseerde situaties over de twee versies van de enquête verdeeld: 50 in versie A, 49 in versie B, en 6 in de beide versies. De zes overlap-items zijn: het schrijven van een sollicitatiebrief, korte notities schrijven aan huisgenoten/vrienden over dagelijkse zaken, een reclametekst opstellen, het lezen van bedelbrieven, het nieuws in de krant lezen, en het lezen van garantiebewijzen en -bepalingen.

Ook de steekproef werd in twee helften verdeeld, waarbij we ervoor zorgden dat alle geleidingen gelijkmatig verdeeld werden. Omdat elke vragenlijstversie door één steekproefhelft ingevuld werd, zijn de diverse situaties in feite door twee verschillende groepen beoordeeld. Om één rangorde voor de beide versies samen te kunnen opstellen, moesten we zeker zijn van de gelijkwaardigheid van beide responsgroepen. Met behulp van de chi-kwadraattoets gingen we voor de zes overlapitems na of het geobserveerde verschil in score tussen versie A en versie B significant is. Het oordeel van de beide responsgroepen bleek niet op enigerlei systematische wijze van elkaar te verschillen. De taalgebruikssituaties uit de twee versies konden dus zonder problemen met elkaar vergeleken worden.

4. Onderzoekresultaten

Zoals boven uiteengezet willen we achterhalen welke taken jonge afgestudeerden het meest frequent (d.w.z. dagelijks of wekelijks) moeten uitvoeren in het dagelijks leven (behoefte als gebruik) en welke taken belangrijk of heel belangrijk zijn, maar onvoldoende worden beheerst (behoefte als tekort). De eerste soort behoeften ontdekken we via de antwoorden van de jongeren op vraag 1. Om de behoeften als tekort te kunnen achterhalen, brengen we de resultaten van de antwoorden op de vragen 2. en 3. met elkaar in verband. Voor beide behoeften hebben we een top-10 samengesteld met het valide percentage respondenten als ordeningsprincipe.

In de volgende paragrafen presenteren we eerst de rangordes van de jongeren, en daarna vergelijken we die voorzichtig met de rangordes van de niet-jongeren. Voor de taken staat een L voor lezen, of een S voor schrijven.

4.1. Jongeren

De taken waarvan het hoogste percentage van de jongeren beweert ze dagelijks of wekelijks uit te voeren, zijn samengebracht in de volgende top-10. Een tweede rangorde brengt de tekorten in beeld. Het zijn de taken die het hoogste percentage van de jongeren (heel) belangrijk vindt, maar waarvan de beheersing volgens hun eigen inschatting onvoldoende is.

Jongeren - behoefte als gebruik	n = 108
1 L het lezen van de ondertiteling bij films b.v. televisie, bioscoopfilms, videofilms	92,5%
2 L het raadplegen van een radio- en TV-gids	83,6%
3 L het lezen van reclameteksten	81,1%
4 L het nieuws in de krant lezen	77,3%
5 L het lezen van populaire tijdschriften b.v. mode- en damesbladen (Margriet, Libelle, Elga, Flair, gezinsbladen (Panorama, De Post, Story, Dag Allemaal), tienerbladen (Joepie, Tina), radio- en TV-bladen (TV-ekspres, Humo)	69,8%
6 L het lezen van korte aankondigingen b.v. aankondigingen van films, manifestaties	61,8%
7 S korte notities schrijven aan huisgenoten/vrienden over dagelijkse zaken b.v. het schrijven van een korte notitie aan een huisgenoot, dat er iemand voor hem belde met bepaalde mededelingen	60,4%
8 L het raadplegen van systematisch geordende informatiebronnen b.v. een bibliotheekcatalogus, een telefoongids + gouden gids	51,9%
9 L het raadplegen van alfabetisch geordende informatiebronnen b.v. een encyclopedie, een woordenboek	49,1%
10L het raadplegen van alfabetisch geordende informatiebronnen	49,1%

Jongeren - behoefte als tekort	n=108
1 S het schrijven van een formeel bezwaarschrift (beargumenteerd protest) aan officiële instanties b.v. een bezwaarschrift indienen bij de politierechtbank ter betwisting van een bekeuring	52,8%
2 S het schrijven van een gelegenheidstoespraak b.v. een gelegenheidstoespraak schrijven voor een begrafenis, huwelijk, oppensioenstelling	50,9%
3 L het lezen en invullen van ingewikkelde formulieren (+ handleiding) b.v. een belastingaangifte, een aanvraagformulier voor een studiebeurs	47,3%
4 L het lezen van notariële stukken b.v. huwelijkscontracten, koopaktes	46,2%
5 S het formeel rapporteren van eigen ervaringen, persoonlijke gebeurtenissen b.v. een verslag schrijven van een ongeval waarin u betrokken was voor het aangifteformulier van de verzekering	36,4%
6 S het formeel beschrijven van (karakter)eigenschappen b.v. voor een contactblad een schriftelijke karakterschets geven van uzelf	32,7%
7 S het formeel beschrijven van een persoon (uiterlijk) b.v. het beschrijven van een verdachte in een schriftelijke getuigenverklaring aan de politie	30,9%
7 S het schrijven van een sollicitatiebrief	30,9%
7 S het schrijven van formele gelegenheidsbrieven b.v. een kort zakelijk briefje schrijven aan een hogere instantie om te bedanken, zich te verontschuldigen, geluk te wensen	30,9%
10S het schrijven van een klachtenbrief aan een bedrijf b.v. aan een leverancier een brief schrijven met klachten over de gebrekkige kwaliteit van de levering, over het ontbreken van onderdelen e.d.	30,2%

Uit de eerste rangorde leiden we af dat jongeren vaker lezen dan schrijven: in de top-10 komen negen lees- en slechts één slechts één schrijftaak voor. Bij de tekorten-rangorde is het beeld omgekeerd: bij het uitvoeren van acht schrijf- en twee leestaken wordt een tekort ervaren. Wanneer we beide rangordes met elkaar vergelijken, stellen we vast dat er geen enkel item overlapt. Bij het uitvoeren van taken die frequent voorkomen, worden kennelijk minder problemen ervaren.

4.2. Niet-jongeren

De rangorde van de niet-jongeren heeft voor 'behoefte als gebruik' een andere betekenis dan bij de jongeren, als gevolg van de anderssoortige vraagstelling: 'Hoeveel % van de jongeren heeft volgens u in het dagelijks leven met deze taak te maken?'. Van de taken waarvan het grootste percentage van de respondenten vermoedde dat meer dan 80% van de jongeren er wel eens mee te maken krijgen, hebben we een rangorde opgesteld.

Niet-jongeren - behoefte als gebruik n=101

1 L het lezen van ondertiteling bij films b.v. televisie, bioscoopfilms, videofilms	95,2%
2 L het lezen van een gebruiksaanwijzing/bedieningsvoorschrift/handleiding b.v. het lezen van een gebruiksaanwijzing/montagevoorschrift voor huishoudelijke apparaten/geluidsapparatuur	85,7%
3 L opschriften en korte aanwijzingen volgen b.v. het vinden van de weg aan de hand van richtingborden met opschriften in een groot gebouw (b.v. een ziekenhuis)	84,2%
4 L het lezen en invullen van eenvoudige formulieren b.v. een bestelbon; een inschrijfformulier voor een cursus/reis/bankrekening; een overschrijvingsformulier	83,3%
5 L het lezen van gelegenhedsbrieven b.v. een dankbriefje, rouwbeklag, wenskaart	80,7%
6 L het lezen van reclameteksten	79,1%
7 L het raadplegen van een radio- en TV-gids	77,6%
8 L het lezen van korte aankondigingen b.v. aankondigingen van films, manifestaties,...	73,7%
9 L het lezen van korte instructies b.v. korte instructies van een huisgenoot om inkopen te doen	72,1%
10 L het lezen en invullen van ingewikkelde formulieren (+ handleiding) b.v. een belastingaangifte, aan aanvraagformulier voor een studiebeurs	71,9%

Om 'behoefte als tekort' voor de niet-jongeren te definiëren opteerden we voor die taken die ze (heel) belangrijk vonden, maar die volgens hun inschatting door minder dan 80% van de jongeren naar behoren werden uitgevoerd. Over die 80%-grens kan men uitvoerig discussiëren. De discussie wordt in onderwijskundige kringen wel eens opgelost door een onderscheid te maken tussen basis- en differentiële doelstellingen. De Block & Heene 1986 stellen dat het een realistische eis is dat 90% van de leerlingen 90% van de basisdoelstellingen bereiken. In feite komt het hierop neer dat alle basisleerdoelen gemiddeld door 81% van de leerlingen worden beheerst (De Block 1975). Als we deze grens in de praktijk toepasten, werd bij nagenoeg alle taken een 'tekort' gesignaleerd door de niet-jongeren. Om de meest nijpende tekorten te kunnen

achterhalen, gingen we na welke (hele) belangrijke taken volgens de niet-jongeren door minder dan 20% van de jongeren voldoende beheerst werden. Omwille van het kleine aantal respondenten in die antwoordcategorie verlegden we de grens tenslotte naar 40%. Met 'tekort' wordt bij de niet-jongeren dus bedoeld dat de taak volgens hen (heel) belangrijk is, maar volgens hun inschatting door minder dan 40% van de jongeren beheerst wordt.

Niet-jongeren - behoefte als tekort

n=101

1 S het schrijven van een protestbrief over problemen uit de dagelijkse praktijk b.v. een brief schrijven aan de gemeente over gebrekkige huisvesting, geluidsoverlast, het optreden van de politie, e.d.	62,5%
2 S het schrijven van een formeel bezwaarschrift (beargumenteerd protest) aan officiële instanties b.v. een bezwaarschrift indienen bij de politierechtbank ter betwisting van een bekeuring	59,6%
3 S het formeel verzoeken om een gunst b.v. een brief schrijven aan de gewestelijke arbeidsinspecteur om vrijstelling van stempelcontrole aan te vragen	55,3%
4 S het formeel beschrijven van een voorwerp (+eigenschappen) b.v. een oude kast schriftelijk beschrijven voor een antiekhandelaar zodat hij kan oordelen over de waarde ervan	53,3%
5 S het schrijven van een gelegenheidstoespraak b.v. een gelegenheidstoespraak schrijven voor een begrafenis, huwelijk, oppensioenstelling, ...	52,7%
6 S een informeel verslag geven van een discussie of gesprek b.v. aan een afwezig lid schriftelijk verslag uitbrengen van een vergadering in de vereniging	52,6%
7 S het formeel beschrijven van (karakter)- eigenschappen b.v. tijdens een sollicitatie een schriftelijke karakterschets geven van uzelf	50,0%
8 S het formeel rapporteren van eigen ervaringen, persoonlijke gebeurtenissen b.v. een verslag schrijven van een ongeval waarin u betrokken was voor het aangifteformulier van de verzekering	49,1%
9 S het formeel beschrijven van een persoon (uiterlijk) b.v. het beschrijven van een verdachte in een schriftelijke getuigeverklaring aan de politie	48,5%
10 S het maken van aantekeningen voor eigen gebruik als voorbereiding op een vergadering, toespraak b.v. de belangrijkste punten op papier zetten waarover u het gaat hebben in een toespraak/vergadering (een spiekbriefje)	47,6%

De rangordes van de niet-jongeren bestaan uitsluitend uit leestaken voor 'behoefte als gebruik' en schrijftaken voor 'behoefte als tekort'.

Van de taken waarvan de jongeren beweren ze dagelijks of wekelijks uit te voeren, vinden we er vier terug in de rangorde van de niet-jongeren: het lezen van de ondertiteling bij films, het raadplegen van radio- en TV-gids, het lezen van reclameteksten, en het lezen van korte aankondigingen. Dat betekent dus dat veel jongeren met die taken te maken krijgen (volgens de inschatting van de niet-jongeren), en dat jongeren er ook frequent mee te maken krijgen.

In de tekortenrangordes van beide groepen vinden we vijf dezelfde items terug. De tekorten die bij de jongeren op positie 1, 2, 5, 6 en 7 genoteerd staan, komen bij de niet-jongeren respectievelijk op plaats 2, 5, 8, 7 en 9 voor.

5. Besluit

Uit de top 10-en die in de vorige paragrafen de revue gepasseerd zijn, kunnen we algemeen besluiten dat jonge afgestudeerden van het secundair onderwijs vaker lezen dan schrijven, maar dat ze bij het uitvoeren van de schrijftaken grotere tekorten ervaren.

Blok & De Gloppe 1983 hebben een gelijkaardig onderzoek uitgevoerd in Nederland. Ze peilden naar de meningen van oud-leerlingen LBO en MAVO over hun functionele taalvaardigheid. Een gedetailleerde vergelijking van de onderzoeksresultaten is echter niet mogelijk. De vraagstelling naar frequentie, beheersing en belang is nagenoeg identiek, maar de geïnventariseerde taalgebruikssituaties zijn slechts in beperkte mate gelijklopend. In Nederland waren ook mondelinge situaties in de enquête opgenomen, die wij om pragmatische redenen hebben weggelaten. Het is namelijk de bedoeling om in een volgende fase de taken die hoog scoren in dit behoeftenonderzoek te operationaliseren in taalproeven die worden afgenomen bij leerlingen van het zesde jaar secundair onderwijs. Binnen de beperkingen van het onderzoeksproject is het afnemen van spreek- en luistertoetsen niet haalbaar.

Bovendien is de categorisering van de taken in beide onderzoeken verschillend. Dat heeft overwegend te maken met twee verschillen in de onderzoeksopzet. Blok & De Gloppe 1983 zien functionele taalvaardigheid als 'de vaardigheden die in het dagelijks leven van groot belang zijn' (p. 38) en dan gaat het zowel om alledaagse als om beroepsmatige taken. Wij hebben daarentegen een duidelijke opsplitsing gemaakt in taken die zich voordoen tijdens de werksituatie, de verdere studie, of in de samenleving als zodanig. Vandaar dat beroepsmatige taken die Blok & De Gloppe 1983 'functioneel' noemen, bij ons onder 'professionele taalvaardigheid' gerangschikt zijn.

Een tweede verschil heeft betrekking op de doelgroep. Blok & De Gloppe 1983 richten zich tot jongeren met een LBO- of MAVO-opleiding die na het behalen van hun diploma het volledige dagonderwijs verlaten hebben. Onze doelgroep daarentegen bestond uit abiturienten die na het behalen van hun diploma secundair onderwijs (van gelijk welke richting) gingen werken of verder studeerden. De specifieke studietaken van deze laatste groep hebben we in de deelenquête 'studietaalvaardigheid' samengebracht.

Functionele taalvaardigheid heeft bij ons dus uitsluitend betrekking op de taken die in de samenleving als zodanig *buiten werk of studie* uitgevoerd worden door jonge afgestudeerden van het secundair onderwijs. Er zijn wel taalgebruikssituaties die in verschillende domeinen thuishoren; een rigide afbakening is uiteraard niet mogelijk. Zo kan b.v. 'een informatieve zakelijke brief schrijven' en 'een klachtenbrief schrijven' zowel in de professionele als in de functionele sfeer gebeuren. 'Studiemateriaal lezen' kan eveneens een functionele taak zijn, denken we maar aan 'schriftelijk cursusmateriaal lezen (b.v.

theorieboekje voor het rijexamen of materiaal voor een EHBO-cursus). Bij overlappingsen werkte het specifieke voorbeeld vaak verhelderend.

Tot slot was de gegevensverwerking methodologisch te verschillend om de resultaten van beide onderzoeken zonder meer te kunnen vergelijken. Blok & De Gloppe 1983 hebben de rangordes voor behoefte als gebruik en tekort opgesteld op basis van gemiddelde oordelen, terwijl wij met procentuele frequenties gewerkt hebben.

Al de bovenstaande restricties in acht genomen, zetten we toch een paar conclusies uit beide onderzoeken naast elkaar.

In de Nederlandse top-15 van de meest voorkomende situaties hebben de mondelinge situaties de bovenhand met negen taken. Lezen staat op de tweede plaats met vijf taken:

- (1) het algemene nieuws in de krant lezen
 - (3) strips of beeldromans lezen, of de ondertiteling van films
 - (6) allerlei tijdschriften lezen
 - (9) informatie opzoeken in gidsen of in naslagwerken
 - (14) voorlichtings- of reclamemateriaal lezen
- In deze 'behoefte als gebruik'-rangorde is de hekkensluis een schrijftaak:
(15) voor jezelf korte notities of aantekeningen maken

Het is frappant dat deze leestaken ook in onze top-10 voorkomen, op het lezen van strips en beeldromans na. Er wordt eveneens maar één schrijftaak vermeld die qua tekstgenre overeenkomt met de Nederlandse: 'korte notities schrijven aan huisgenoten/vrienden over dagelijkse zaken'.

In de Nederlandse tekortenrangorde wordt de top-4 gevormd door vier schrijftaken:

- (1) een brief schrijven aan een officiële instantie waarin je gevraagde informatie verschaft of zelf om inlichtingen vraagt
- (2) een sollicitatiebrief schrijven
- (3) schriftelijke vragen beantwoorden of opdrachten uitwerken voor een cursus of opleiding
- (4) antwoorden formuleren tijdens een schriftelijk examen, een tentamen of een proefwerk

De taak waarbij het grootste tekort wordt ervaren, staat in onze tekortenrangorde slechts op de twaalfde plaats ('een informatieve zakelijke brief schrijven'), na negen schrijf- en twee leestaken. 'Een sollicitatiebrief schrijven' komt eveneens in onze top-10 voor, namelijk op de zevende plaats. De twee overige taken werden door ons in het domein van de studietaalvaardigheid gesitueerd.

Na schrijven worden in Nederland de meeste tekorten ervaren bij vier leestaken:

- (5) een lange/dikke handleiding lezen van een formulier dat je moet invullen
- (6) zakelijke brieven lezen
- (7) officiële brieven en stukken lezen van allerlei instanties
- (8) meerkeuzevragen lezen en beantwoorden in een schriftelijk examen

De leestaken die in Nederland op de vijfde en zevende plaats genoteerd zijn, staan bij ons respectievelijk op de derde ('het lezen en invullen van ingewikkelde formulieren (+ handleiding)') en vierde plaats ('het lezen van notariële

stukken'). 'Zakelijke brieven lezen' staat bij ons slechts op de veertiende plaats genoteerd. De laatste taak hebben wij in het domein van de studietaalvaardigheid geplaatst.

Tot slot stellen we vast dat noch in Nederland, noch bij ons een taak in beide rangordes voorkomt. Bij situaties die frequent voorkomen, worden kennelijk geen tekorten ervaren. Blok & De Gloppe 1983 wijzen er terecht op dat een generalisering van deze conclusie naar de individuele respondenten toe gevaarlijk is.

"Er zullen zeker respondenten zijn die veelvuldig in bepaalde situaties belanden zonder deze goed te beheersen of die, omgekeerd, weinig met bepaalde situaties geconfronteerd worden terwijl ze deze goed beheersen." (Blok & De Gloppe 1983, p. 93)

Het spreekt vanzelf dat de rangordes de neerslag zijn van gerapporteerd gedrag. Er worden alleen uitspraken gedaan over de subjectieve behoeften van de afgestudeerden S.O., en nooit over hun feitelijke taalvaardigheid. Daarvoor is het noodzakelijk om taalproeven af te nemen bij zesdejaars van het secundair onderwijs.

Noten

- (1) Het project loopt aan de UIA, departement Didactiek en Kritiek, en heeft als promotor Frans Daems. Aan dit artikel heeft hij een constructieve bijdrage geleverd in de vorm van kritische kanttekeningen.
- (2) Lammers 1989 bespreekt enkele problemen die verband houden met het begrip 'functionele taalvaardigheid' o.m. de betekenis van 'alledaags'. Hij baseert zich daarbij vooral op Bonset 1989.
- (3) De Vlaamse leerplannen zijn veel uitvoeriger dan de Nederlandse. Dat blijkt alleen al uit de omvang. Zo telt het leerplan voor het Algemeen Secundair Onderwijs van het Rijksonderwijs (1984) 85 blz.

Bibliografie

- Bergh, H. van den & J.B. Hoeksma 1984. *Functionele taaldoelen voor het Lager Onderwijs*. Amsterdam: SCO (SCO-rapport nr. 24).
- Blok, H. & K. de Gloppe 1983. *Functionele taalvaardigheid: meningen van oud-leerlingen LBO en MAVO over hun taalgebruik*. Amsterdam: SCO (SCO-rapport nr. 27).
- Bochardt, I. 1985a. *Taalvaardigheidsperikelen in het Hoger Onderwijs. Een literatuuronderzoek naar klachten en meningen over de taalvaardigheid van studenten*. Amsterdam: SCO.
- Bochardt, I., I. Breetvelt & M. Klopman 1985. *Taalvaardigheid in het Hoger Onderwijs. Een enquête-onderzoek onder docenten Nederlands*. Amsterdam: SCO (SCO-rapport nr. 48).
- Bonset, H. 1989. *Functionele taalvaardigheid nader onderzocht. Deel 2: Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO-I*. Enschede: SLO.

- Bos, D.J. 1978. *Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs*. Amsterdam: RITP.
- Daems, Fr. 1986. Moedertaal didactiek als wetenschap. In: *Spiegel* 4 (extra nummer), 17-24.
- Daems, Fr., G. Leroy & R. Rymenans 1990. *Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs: wat vindt 'men' ervan?* Project Kwaliteit van het Moedertaalonderwijs. Interimrapport 1. Wilrijk: UIA.
- De Block, A. 1975. *Taxonomie van leerdoelen*. Antwerpen: Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij.
- De Block, A. & J. Heene 1986. *Inleiding tot de algemene didactiek*. Antwerpen: Standaard Educatieve Uitgeverij.
- Gorman, T.P., J. White, L. Orchard, A. Tate & B. Sexton 1981. *Language Performance in Schools: primary survey report no. 1*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Janssen, T. 1987. *Kenmerken van schoolse en naschoolse schrijftaken: een analyse van schoolboekopdrachten, examenopdrachten, en naschoolse schrijftaken*. Amsterdam: SCO (SCO-rapport nr. 137).
- Lammers, H. 1989. Functionele taalvaardigheden. In: *Moer* 23 6, 258-264.
- Rymenans, R. & G. Leroy 1989. Taalbehoeften van jongeren tijdens het werk, de studie of in het dagelijks leven. In: *Vonk* 2, 16-23. (Een lichtjes gewijzigde versie verschijnt in de conferentiebundel van Het Schoolvak Nederlands 4.)
- Wesdorp, H. 1985. *Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau*. 's Gravenhage: SVO.
- Wesdorp, H., E. Teyssie, Fr. Daems & R. Rymenans 1986. *De positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de overheid in Nederland en in Vlaanderen*. s.l. Nederlandse Taalunie.
- Wesdorp, H., H. van den Bergh, D.J. Bos, J.B. Hoeksma, R.J. Oostdam, J. Scheerens & B. Triesscheijn 1986. *De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek: een voorstudie op het gebied van het taalonderwijs in de lagere school*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.