

Doorstuderen na de Scholengemeenschap Noord: over taal- en studievoordigheid.

Samenvatting

Twee jaargangen oud-HAVO- en oud-VWO-leerlingen van de Scholengemeenschap Noord te Amsterdam zijn geënteerd over hun vervolgoedingen. Met name de door hen ervaren problemen op het gebied van taal- en studievoordigheid werden onderzocht. Geconcludeerd wordt dat, met het oog op de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs, in het curriculum meer aandacht voor spreekvaardigheid en voor enkele specifiek academische vaardigheden op zijn plaats is¹.

1. Inleiding

1.1. Achtergrond van het onderzoek

Op verzoek van een stageschool, de Scholengemeenschap Noord in Amsterdam (afgekort: SGN), werd aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam een onderzoek verricht naar de activiteiten die twee 'jaargangen' leerlingen na het HAVO- of VWO-eindexamen hebben ontplooid.

De school wilde graag antwoord hebben op de volgende vragen:

- Met welke vervolgoedingen zijn deze oud-leerlingen begonnen?
- Zijn ze daar nog steeds mee bezig?
- Hoeveel leerlingen zijn gaan werken?
- Vormde de vooropleiding een goede voorbereiding op de vervolgoeding?

Bij het uitwerken van de laatste vraag zijn we ervan uit gegaan dat een goede vakinhoudelijke basis ('weet je genoeg van aardrijkskunde om aardrijkskunde te gaan studeren') op zichzelf geen voldoende voorwaarde is voor studiesucces in het Hoger Onderwijs. Dergelijke vakspecifieke kennis, waarvoor leerlingen zich overigens via het CSE hebben gekwalificeerd, leek ons in het bestek van dit onderzoek niet goed te evalueren; temeer daar het hier een heterogene populatie betreft met uiteenlopende voor- en vervolgoedingen. Leerlingen c.q. studenten moeten echter naast vakspecifieke kennis ook beschikken over een repertoire aan meer algemeen bruikbare vaardigheden. Deze betreffen voor een belangrijk deel hun *taalbeheersing* en hun vermogen om *typische studieactiviteiten* uit te voeren. Deze ruimer inzetbare vaardigheden, cruciaal voor het welslagen van de studie, zijn onderwerp van dit onderzoek.

Ter bepaling van eventuele lacunes op het gebied van taal- en studievoordigheid hebben wij een attitude-onderzoek uitgevoerd onder 'doorstudeerders'. Hun is gevraagd naar de moeilijkheden die zij tijdens hun studie ervaren op het gebied

van taal- en studievoordigheden. Op grond van de bevindingen kan de SGN ertoe besluiten om - bijvoorbeeld in studievoordighheidslessen of in de lessen Nederlands - aan de ontwikkeling van bepaalde voordigheden meer aandacht te besteden.

1.2. Taal- en studievoordigheden in Voortgezet Onderwijs en Hoger

Voor veel studievoordigheden geldt dat ze in het Voortgezet Onderwijs niet expliciet of in extenso worden geoefend; zeker niet op elke school in dezelfde mate². Wel komen deze voordigheden gewoonlijk impliciet in het onderwijs aan bod, doordat leerlingen bijvoorbeeld hun proefwerk geschiedenis voorbereiden aan de hand van zelfgemaakte samenvattingen, of ten behoeve van het vak Natuurkunde mondeling verslag moeten doen van een experimentje. Bovendien oefenen zij zichzelf gedurende de hele middelbare schoolperiode in het plannen van huiswerk; dikwijls zonder externe systematische controle. Onderwijs in studievoordigheden verloopt relatief willekeurig en niet-gepland.

Een ander aspect waarop niet-vakspecifieke voordigheden zich onderscheiden van vakinhoudelijke competentie is de kwalificering. Met het eindexamen kwalificeert een leerling zich voor het overgrote deel op vakinhoudelijk gebied. Voor de eisen die HBO- en WO-opleidingen stellen aan taal- en studievoordigheden is nauwelijks een formele kwalificatie vereist. Aangenomen wordt, dat wie voor de schoolvakken slaagt, ook wel zal kunnen studeren.

Een uitzondering is toch het schoolvak Nederlands, kan men tegenwerpen. De HAVO- en VWO-leerstof voor dit vak (en voor het CSE) bestaat voor een deel uit taalvaardigheid. Hoe groot (of klein) dit deel in de onderwijspraktijk is, hangt af van de docent. Bij het eindexamen wordt van HAVO-leerlingen een opstel en een tekstverklaring verlangd en van VWO-leerlingen een opstel en een samenvatting.

Van deze taken is het echter de vraag of zij model kunnen staan voor de verbale taken die studenten in het vervolgonderwijs uit moeten voeren. Een 'vrije schrijfoopdracht' is in het HBO en WO immers nauwelijks aan de orde en bij de tekstverklaring moet zó intensief worden gelezen als tijdens een hele studieperiode hooguit enkele malen nodig is. Alleen de samenvattingsoopdracht heeft duidelijk relevantie voor studievoordigheid, zij het dat de samen te vatten teksten in menig studiepraktijk veel diverser van aard zijn dan de CSE-teksten.

Een deel van de bestaande studieproblematiek in het Hoger Onderwijs (grote aantallen 'uitvallers' en 'omzwaaiers'; moeizame doorstroming HAVO-HBO; studieovertraging; klachten over de gebrekkige taalvaardigheid van studenten) zou kunnen worden teruggedrongen door reeds in het V.O. gericht en efficiënter onderwijs in taal- en studievoordigheden te verzorgen.

1.3. Leerlingbegeleiding op de Scholengemeenschap Noord

Niet alleen op beleidsniveau, ook op de scholen voor Voortgezet Onderwijs maakt men zich zorgen over de aansluiting van het scholingsaanbod op de vervolg-

opleidingen. Met het doel leerlingen steun te bieden bij het 'leren studeren' hebben veel scholen voor Voortgezet Onderwijs een of andere vorm van *leerlingbegeleiding* in het leven geroepen. Zo ook de Scholengemeenschap Noord. Twee auteurs van dit artikel hebben als leraar-in-opleiding een jaar lang intensief deelgenomen aan het schoolleven op de SGN. Tijdens dit jaar hebben zij zich op de hoogte kunnen stellen van de wijze waarop aan leerlingbegeleiding op deze school vorm wordt gegeven. Twee zaken zijn opgevallen:

1. de leerlingbegeleiding door docenten is op de brugklas en de tweede klas geconcentreerd en heeft het karakter van huiswerkbegeleiding;
2. de leerlingbegeleiding in de bovenbouw heeft voornamelijk betrekking op de keuzebegeleiding (vakkenpakket- en beroepskeuze).

Met het oog op een gesignaleerde achterstand van leerlingen uit het basisonderwijs is de concentratie van leerlingbegeleiding op de onderbouw een logische stap geweest. Men is ervan uitgegaan dat een leerling de goede instrumenten (leerstrategieën, taal- en studievoordigheden) moet verwerven, wil hij of zij kunnen slagen op de SGN. Veel kinderen die van de basisschool komen, hebben echter moeite met huiswerk maken en efficiënt (leren) werken. Vandaar dat een huiswerkklas en steunlessen in het leven zijn geroepen. Officieel zijn deze twee hulpprogramma's uitsluitend toegankelijk voor eerste- en tweedeklassers; in de praktijk komen ook enkele leerlingen uit de derde klas hier nog wel terecht (voornamelijk van de MAVO). Leerlingen uit de vierde klas en hoger komen nooit in de steun- of huiswerkklass. Er lijkt hier sprake te zijn van een stilzwijgende afspraak: in de onderbouw leer je met of zonder hulp leerstrategieën aan en in de bovenbouw word je geacht zelfstandig te kunnen leren en huiswerkmaken. De leerlingbegeleiding gaat zich dan ook verder louter bezighouden met keuzebegeleiding.

De studie- en taalvaardigheden die in ons onderzoek aan de orde komen, zijn voor het overgrote deel vaardigheden die in de bovenbouw getraind worden (bijv. expliciet bij Nederlands), terwijl geen extra begeleiding voorhanden is in de vorm van steun- of huiswerkklassen.

Het houden van spreekbeurten wordt nauwelijks geoefend op de SGN, en dan alleen in de bovenbouw. Leerlingen hebben in de onderbouw geen strategieën kunnen ontwikkelen om deze taak op succesvolle wijze aan te pakken, hebben later geen mogelijkheden buiten het lesprogramma om dit hiaat te dichten en krijgen in de les alleen de kans tot het ontwikkelen van kopieergedrag. Een spreekbeurt is dan ook iets om met grote angst naar uit te kijken en in de praktijk een opeenstapeling van niet altijd even belangrijke feiten die weinig samenhang vertonen. Naar onze inschatting komt dit beeld ook docenten van andere scholen bekend voor.

Ook het leren aantekeningen maken tijdens de les gebeurt impliciet. Hiervoor wordt geen gerichte oefening geboden in de onderbouw (of zeer geïsoleerd bij bepaalde vakken): de docent dicteert wat in het schrift moet komen of schrijft dit op het bord. In de bovenbouw wordt op deze vaardigheid geregeld een beroep gedaan, maar zonder controle of begeleiding.

We hebben de school nu op twee aspecten bekeken: de leerlingbegeleiding en (daarmee samenhangend) de ontwikkeling van leerstrategieën door leerlingen. Twee uitspraken kunnen we hier voorzichtig doen:

1. Leerlingen worden geacht leerstrategieën en studievvaardigheden te ontwikkelen in de onderbouw.
2. De leerstrategieën en studievvaardigheden die in de onderbouw ontwikkeld zijn, sluiten op enkele punten niet aan op de eisen die in de bovenbouw worden gesteld.

Een volgende punt betreft de organisatie van de lespraktijk. Op welke manier wordt er in het algemeen lesgegeven op de SGN? De praktijk in de klas is bij alle (door ons geobserveerde) lessen dezelfde: de docent staat voor het bord en de leerlingen zitten in rijtjes of carrés. De docent geeft klassikaal les en interactie bestaat er slechts tussen de docent en de klas of tussen de docent en een enkele leerling. Groepswerk en interactie tussen leerlingen komen nauwelijks voor. Leerlingen hoeven noch in de normale lespraktijk leren samen te werken, noch buiten de les bij het samen maken van werkstukken. Enkele uitzonderingen hierop zijn de vakken tekenen en handvaardigheid in de onderbouw.

Het samenwerkingsaspect komt wel aan bod bij de zogenaamde buitenschoolse activiteiten. Speurtochten, klasstoernooien, werkweken etc. geven hier ruimte voor. Deze activiteiten kunnen echter redelijk gemakkelijk worden ontdoken. Op de SGN weet men dan ook niet met zekerheid of hun eindexaminandi op dit punt voldoende ervaring hebben opgedaan.

2. Onderzoeksvragen en methode

2.1. Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen zijn in overleg met de school geherformuleerd tot:

1. Welke activiteiten op het gebied van studie of werk ontplooiën oud-leerlingen van de SGN na hun eindexamen HAVO of VWO ?
2. Als zij een vervolgopleiding kiezen, welke moeilijkheden of tekortkomingen op het gebied van taal- en studievvaardigheden ervaren zij dan in de eerste twee jaar van deze opleiding?

2.2. Methode

Vraag 1 beantwoorden we door middel van een inventariserende vragenlijst, waarop de oud-leerlingen aangeven wat ze na het eindexamen hebben gedaan. De aard van het onderzoek waarmee wij de tweede onderzoeksvraag willen beantwoorden is een zogenaamd attitude-onderzoek. Dat houdt in dat we de 'doorstudeerders' hun persoonlijke oordeel lieten geven over o.a. de moeilijkheidsgraad van een aantal studievvaardigheden.

We merken op dat we niet op zoek waren naar 'objectieve' beheersingsniveaus van een aantal vaardigheden. Ten eerste leek het binnen het kader van een onder-

zoek door leraren-in-opleiding niet haalbaar om op redelijk grote schaal prestaties te meten; ten tweede leek het niet ongepast om bij de onderzochte groep studenten te stellen dat *ervaren* tekortkomingen of moeilijkheden ook *realistisch* of *relevant* zijn. Deze kunnen immers wel degelijk van invloed zijn op studiehouding, -tempo en -keuze, ook al zijn de tekortkomingen op zichzelf misschien niet schrikbarend.

Hoe kunnen we nu uit die persoonlijke oordelen bepalen in welke mate het Voortgezet Onderwijs op de SGN voldoet in haar onderwijs? Door te definiëren wat een 'probleemgeval' is. Wij vinden dat het onderwijs een taak laat liggen als een studievaardigheid:

- a) relatief moeilijk gevonden wordt,
- b) nuttig is voor de vervolgopleiding,
- c) in verhouding weinig aandacht heeft gekregen in het Voortgezet Onderwijs.

In de vragenlijst moesten de elementen b) en c) dus ook worden opgenomen, teneinde de oordelen over de moeilijkheidsgraad a) interpreteerbaar te maken.

2.3. Doelgroep

Om een goed zicht te krijgen op de problemen m.b.t. taal- en studievaardigheden, kozen we voor het enquêteren van eindexaminandi van de lichteningen '87-'88 en '88-'89. Bij deze leerlingen lag de middelbare schoolperiode op het moment van enquêtering (mei 1990) immers nog redelijk vers in het geheugen, terwijl ze toch lang genoeg deelnamen aan het Hoger Onderwijs om eigen tekortkomingen te kunnen constateren. Ook is de kans dat zij bepaalde studievaardigheden tijdens de studie hebben ontwikkeld kleiner dan bij ouderejaars.

De reden dat wij voor oud-HAVO- en -VWO-leerlingen hebben gekozen (de SGN telt nog meer schooltypen) is gelegen in de veronderstelling dat in deze groepen het aantal 'doorstudeerders' het grootst is. Het totale aantal oud-leerlingen in de doelgroep komt op 150.

3. Instrumentconstructie

De vragenlijst bestond uit twee delen: een van één pagina en een van zeven pagina's. Het eerste deel bevat vragen naar persoonsgegevens. De enquête was anoniem als de respondent dat wenste. Naast enkele personalia werd gevraagd naar de vooropleiding op het SGN, het jaar van eindexamen, huidige studie (MBO, HBO, WO), aanvangsjaar van de huidige studie, en eventueel omzwaaien. Wanneer de respondent geen studie had aangevangen kon dat apart worden aangegeven. Alléén wanneer de respondent was gaan studeren, diende hij of zij het tweede deel van de vragenlijst, met vragen over de studievaardigheden in te vullen. Deze vragenlijst is tot stand gekomen door aanpassing van bestaande vragenlijsten op het gebied van taal- en studievaardigheden.

3.1. Bestaande vragenlijsten

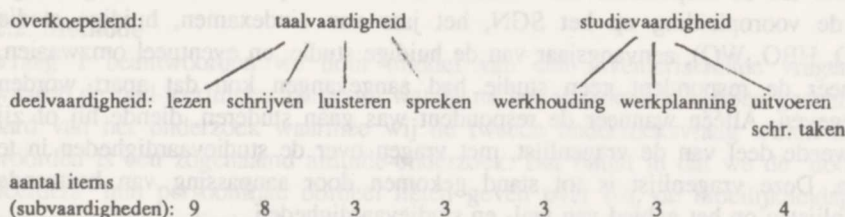
Er is literatuur geraadpleegd over het operationaliseren van taal- en studievoordigheden in tests die speciaal bedoeld waren voor studerenden, te weten onderzoeksverslagen van Baltzer e.a. (1988, 1989) en Bocharde (1985a, 1985b) voor de taalvaardigheden en vragenlijsten van Van Dyck e.a. (1985) voor de studievoordigheden. Voor ons doel leek ons vooral de vragenlijst geschikt die Baltzer e.a. gebruikten (1988, p. 260-1). Een breed scala van taalvaardigheden wordt genoemd, (impliciet) geordend naar de traditioneel onderscheiden clusters lees-, schrijf-, luister- en spreekvaardigheid.

Voor een lijst van studievoordigheden wendden we ons tot Van Dyck e.a. (1985, p. 5-11), een zeer uitgebreide lijst. Echter, het gedeelte hiervan met taalvaardigheden verviel bij ons (ten gunste van Baltzers lijst). De andere vaardigheden zijn onderverdeeld in de categorieën 'problemen aanpakken', 'bronnen raadplegen', 'communicatieve en sociale vaardigheden', 'werkhouding/instelling', 'werkplanning' en 'hulpmiddelen'.

3.2. Aanpassingen

We hebben de lijsten niet integraal en ongewijzigd overgenomen, aangezien ze naar ons oordeel beter op ons onderzoeksdoel toegesneden konden worden. Voor een belangrijk deel betekende dat: bekorting (met name Van Dyck e.a.); een enkele keer ook een uitbreiding of herformulering (met name Baltzer). Na deze aanpassingen hielden we een vragenlijst over met 33 vaardigheden, verdeeld over zeven categorieën: vier groepen taalvaardigheden (lezen, schrijven, spreken, luisteren) en drie groepen studievoordigheden (werkhouding, planning en het uitvoeren van academische schriftelijke opdrachten). Deze hoeveelheid te onderzoeken vaardigheden leek ons het maximaal haalbare. (Zie tabel 2 verderop voor de precieze lijst met bevraagde taal- en studievoordigheden.)

Over de hier gebruikte terminologie: de overkoepelende begrippen taal- en studievoordigheid zijn in de vragenlijst nader verdeeld in de *deelvaardigheden* lezen, schrijven, plannen etc. De *deelvaardigheden* zijn op hun beurt samengesteld uit items, waarin een *subvaardigheid* is opgenomen, zoals 'een studieboek lezen' en 'een schriftelijke opdracht lezen'. Schematisch:



Bij elk van de in totaal 33 subvaardigheden werd de respondenten een drietal vragen voorgelegd:

A) Vindt U deze vaardigheid *moeilijk*?

B) Vindt U dat er op de middelbare school *genoeg aandacht* aan is besteed?

C) Vindt U het beheersen van deze vaardigheid *nuttig* voor uw vervolgopleiding?

De respondenten konden hun antwoord aangeven op een vijfpunts-Likertschaal.

De vijf schaalpunten werden in de vragenlijst als volgt gedefinieerd:

Bij vraag A (moeilijkheidsgraad):

1 heel gemakkelijk;

2 tamelijk gemakkelijk;

3 noch moeilijk, noch makkelijk;

4 tamelijk moeilijk;

5 heel moeilijk.

Bij vraag B (aandacht):

1 te weinig aandacht;

2 nogal weinig aandacht;

3 genoeg aandacht;

4 nogal veel aandacht;

5 teveel aandacht.

Bij vraag C (nut):

1 helemaal niet nuttig

2 niet zo nuttig;

3 nuttig;

4 nogal nuttig;

5 onmisbaar.

4. Afname en verwerking

Aan alle 150 oud-leerlingen van de doelgroep werd de vragenlijst toegestuurd met een begeleidende brief, waarin achtergrond en doelen van het onderzoek werden uiteengezet. De vragenlijst kon franco retour worden verzonden in een antwoord-enveloppe.

Toen na drie weken 30 % van de vragenlijsten terug was gekomen, verstuurden we een rappel waarna het percentage respondenten 35 bedroeg. Dat wil zeggen, van de 150 enquêtes die we verstuurd hebben, kwamen er in totaal 52 terug.

De vragenlijstgegevens zijn opgeslagen en verwerkt met behulp van het statistisch computerprogramma SPSS.

5. Resultaten

De resultaten zijn onder te verdelen in gegevens over de respondenten, waarmee de eerste onderzoeksvraag beantwoord kan worden (5.1) en gegevens met betrekking tot de tweede vraag over taal- en studievaardigheden (5.2).

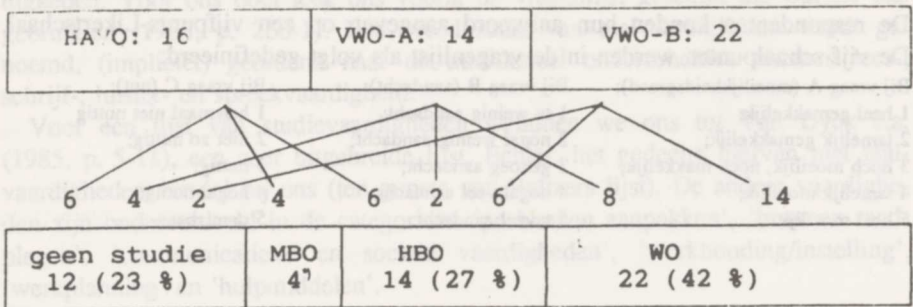
5.1. Respondentgegevens

Uit de antwoorden op het eerste deel van de enquête is een aantal algemene gegevens af te leiden:

1. Van de 52 respondenten is 40 % van het mannelijke geslacht en 60 % van het vrouwelijke.
2. Van de respondenten hebben er 16 op de HAVO gezeten (31 %), 14 op VWO-A (27 %) en 22 op VWO-B (42 %).
3. Van de 52 respondenten zijn er 12 niet begonnen aan een vervolgopleiding. Van de overigen zijn er 4 op een school voor MBO terechtgekomen, 14 op een

HBO-opleiding en 22 in het WO. Drie van deze leerlingen hebben eerst een 'pauzejaar' genomen alvorens verder te studeren. Eén leerling is via het HBO op een MBO terecht gekomen en vijf leerlingen via het WO op een HBO. Een combinatie van deze gegevens kan grafisch worden weergegeven (grafiek 1).

Grafiek 1



- De percentages doorstuderende schoolverlaters waren in de examenjaren 1988 en 1989 nagenoeg gelijk, te weten 80% en 75%.
- Van de 21 leerlingen die in 1988 aan een studie begonnen, veranderden er 10 (44%) van studie. Het tijdstip van de enquête (mei 1990) was te vroeg om deugdelijke gegevens over omzwaaien te verkrijgen van degenen die hun studie in 1989 aanvingen.

5.2. Attitudes t.a.v. taal- en studievaardigheid

De resultaten van de attitude-vragenlijst worden als volgt gerapporteerd. Eerst kijken we naar de clusters van items die de deelvaardigheden 'lezen', 'schrijven' etc. samenstellen. Zijn de items in deze clusters (of schalen) voldoende homogeen om goede indicatoren voor de betreffende deelvaardigheid te zijn? Vervolgens worden de scores op de schalen besproken op deelvaardigheidsniveau. Ten slotte komen de afzonderlijke subvaardigheden aan de orde, zodat we op een wat gedetailleerder niveau de taal- en studieactiviteiten kunnen evalueren.

Uit een betrouwbaarheidsanalyse van de afzonderlijke schalen voor de deelvaardigheden kwam naar voren dat twee schalen ('luisteren' en 'werkplanning') niet voldoende homogeen waren. Om deze reden zijn de subvaardigheden 18 ('aantekeningen maken tijdens een les of college') en 29 ('samenwerken in het kader van de studie') uit de schalen geïsoleerd en apart verwerkt. Bij de rapportage van de scores zullen deze twee items worden vermeld als waren zij afzonderlijke deelvaardigheden. De schalen voor de deelvaardigheden 'luisteren' en 'werkplanning' bevatten nu dus een item minder.

De betrouwbaarheden van de schalen (Cronbach's alpha) variëren nu van 0.57 tot 0.82 (gemiddeld 0.70), zonder de uitbijter voor de schaal 'werkplanning': aan-

dacht' (0.43). Deze betrouwbaarheids- of homogeniteitsindices zijn over het geheel genomen bevredigend voor ons onderzoeksdoel.

Binnen de drie onderscheiden aspecten 'moeilijkheid', 'aandacht' en 'nut' werden de schalen gecorreleerd om na te gaan of de gemeten aspecten van elke deelvaardigheid onafhankelijk waren. Bij $\alpha = 0.05$ leverde dit 7 significante correlaties op van de 21 voor het aspect 'moeilijkheid', 1 van de 21 voor 'aandacht' en 2 van de 21 voor 'nut'. Alleen voor het aspect 'moeilijkheid' overschrijdt de proportie significante correlaties dus het significantieniveau en kan samenvoeging van schalen overwogen worden. Echter, aangezien de bij het cluster 'moeilijkheid' gevonden significanties niet teruggevonden konden worden bij de twee andere aspecten leek ons het samenvoegen van schalen niet opportuun.

De gemiddelde scores en standaarddeviaties op de schalen (die ter vergelijking weer in vijfpuntsschalen zijn omgezet) zijn in tabel 1 geordend van laag naar hoog. Het maken van aantekeningen wordt bijvoorbeeld gemakkelijk gevonden, het oefenen hiervan heeft weinig aandacht gehad in het Voortgezet Onderwijs en in de vervolgopleidingen wordt het nut van deze vaardigheid behoorlijk hoog ingeschat.

Tabel 1: Gemiddelde scores op de schalen met standaarddeviaties

| moeilijkheid | gem. | s.d. | aandacht | gem. | s.d. | Nut: | gem. | s.d. |
|---------------|------|------|---------------|------|------|---------------|------|------|
| Aantek. maken | 2.17 | .94 | Aantek. maken | 1.93 | .72 | Samenwerken | 3.68 | .86 |
| Samenwerken | 2.52 | .88 | Spreeken | 2.02 | .65 | Lezen | 3.98 | .40 |
| Lezen | 2.56 | .49 | Samenwerken | 2.22 | .80 | Luisteren | 4.00 | .65 |
| Werkhouding | 2.58 | .92 | Schr. taken | 2.24 | .55 | Schr. taken | 4.03 | .64 |
| Luisteren | 2.60 | .61 | Werkplanning | 2.25 | .61 | Werkplanning | 4.05 | .61 |
| Werkplanning | 2.84 | .87 | Luisteren | 2.48 | .68 | Aantek. maken | 4.15 | .82 |
| Schrijven | 3.00 | .70 | Werkhouding | 2.54 | .60 | Spreeken | 4.15 | .59 |
| Schr. Taken | 3.09 | .54 | Lezen | 2.64 | .37 | Schrijven | 4.18 | .39 |
| Spreeken | 3.25 | .97 | Schrijven | 2.70 | .51 | Werkhouding | 4.18 | .51 |
| Gemiddeld | 2.73 | .76 | | 2.33 | .61 | | 4.04 | .61 |

We zien dat de 'gemiddelde moeilijkheidsgraad' van alle deelvaardigheden ongeveer halverwege de schaal ligt, op het schaalpunt 'noch moeilijk, noch gemakkelijk'. De gemiddelde aandacht die ze in het onderwijs hebben gekregen wordt daarentegen benoemd als 'nogal weinig'. Het nut van de deelvaardigheden wordt algemeen hoog aangeslagen.

Wat de taalvaardigheden betreft, zien we dat de produktieve taalvaardigheden schrijven en spreken een stuk moeilijker gevonden worden dan de receptieve vaardigheden lezen en luisteren (effectgrootte $d = (\frac{1}{2}(3.00 + 3.25) - \frac{1}{2}(2.56 + 2.60)) / \frac{1}{4}(0.49 + 0.61 + 0.70 + 0.97) = 0,78$). Schrijfonderwijs heeft echter, in sterke tegenstelling tot spreekonderwijs, wel veel aandacht gekregen ($d = 1,17$). De respondenten geven aan nauwelijks oefening gehad te hebben in het maken van aantekeningen, maar tegelijk blijkt dit voor hen niet moeilijk te leren. Het nut van de vier deelvaardigheden ontloopt elkaar weinig; opvallend is dat - zelfs in de

lees-intensieve beginjaren van een studie - schrijfvaardigheid als ietsje nuttiger wordt genoemd dan leesvaardigheid.

Tegen de in de vragenlijst opgenomen studievaardigheden wordt verschillend aangekeken. Kunnen samenwerken komt van de genoemde vaardigheden het minst van pas in het hoger onderwijs; de respondenten hebben er ook niet zo'n moeite mee. Het plannen van de eigen studieactiviteiten en specifiek academische (schriftelijke) opdrachten uitvoeren blijkt al heel wat moeilijker ($d = 0,63$). De aandacht voor studievaardigheden is ongeveer gelijk aan die voor taalvaardigheid. Het ontwikkelen van een goede werkhouding wordt opgevat als nuttigste vaardigheid van het rijtje.

We kunnen wat gedetailleerder op de materie ingaan door de scores van de afzonderlijke subvaardigheden erbij te betrekken. In tabel 2 worden de subvaardigheden weergegeven met daarachter de gemiddelde scores voor moeilijkheid, aandacht en nut met s.d. en relatieve positie van laag (1.) naar hoog (33.).

Tabel 2: Scores van de subvaardigheden op de dimensies moeilijkheid, aandacht en nut

| | moeilijkheidsgraad: | | | aandacht: | | | nut: | | |
|--|---------------------|------|------|-----------|------|------|------|------|------|
| | gem. | s.d. | pos. | gem. | s.d. | pos. | gem. | s.d. | pos. |
| Lezen | | | | | | | | | |
| 1. studieboek lezen voor tentamen | 2.80 | .79 | (19) | 2.45 | .64 | (14) | 4.41 | .59 | (33) |
| 2. belangrijke passages markeren | 2.37 | .92 | (4) | 2.56 | .78 | (22) | 4.02 | .82 | (11) |
| 3. tekst scannen op hoofdideeën | 2.49 | .87 | (8) | 2.56 | .81 | (21) | 4.07 | .85 | (18) |
| 4. korte samenvatting maken | 2.93 | .98 | (21) | 2.76 | .73 | (27) | 4.15 | .79 | (21) |
| 5. jezelf vragen stellen bij lezen | 2.79 | .89 | (17) | 2.47 | .55 | (15) | 3.44 | .85 | (1) |
| 6. inhoud van tekst beoordelen | 2.59 | .87 | (10) | 2.63 | .66 | (24) | 3.59 | .81 | (2) |
| 7. hoofdzaken voor jezelf weergeven | 2.15 | .79 | (1) | 2.76 | .62 | (26) | 4.00 | .77 | (10) |
| 8. nauwkeurig lezen | 2.62 | .78 | (12) | 2.85 | .66 | (29) | 3.83 | .81 | (7) |
| 9. schrift. opdracht goed lezen | 2.44 | .84 | (6) | 2.83 | .74 | (28) | 4.29 | .84 | (28) |
| Schrijven | | | | | | | | | |
| 10. literatuurverslag schrijven | 3.07 | 1.10 | (25) | 2.49 | .78 | (16) | 4.15 | .65 | (20) |
| 11. tekstschemas opstellen | 2.93 | 1.08 | (20) | 2.51 | .75 | (19) | 4.02 | .69 | (12) |
| 12. eerste zinnen op papier zetten | 3.32 | 1.25 | (31) | 2.49 | .81 | (17) | 3.83 | .74 | (6) |
| 13. eigen ideeën verwoorden | 2.95 | 1.09 | (22) | 2.51 | .78 | (20) | 4.22 | .69 | (26) |
| 14. tekst structureren | 3.15 | .99 | (28) | 2.88 | .98 | (30) | 4.22 | .69 | (27) |
| 15. standpunt schrift. beargumenteren | 3.10 | .97 | (26) | 2.44 | .74 | (13) | 4.07 | .69 | (17) |
| 16. woordkeus en sinsbouw | 2.73 | 1.23 | (15) | 2.93 | .88 | (31) | 4.41 | .67 | (32) |
| 17. spelling en interpunctie | 2.78 | 1.24 | (16) | 3.37 | .94 | (33) | 4.41 | .81 | (31) |
| Aantekeningen maken | | | | | | | | | |
| 18. aantekeningen maken op collage | 2.37 | .94 | (3) | 1.93 | .72 | (5) | 4.15 | .82 | (22) |
| Luisteren | | | | | | | | | |
| 19. rode draad van college volgen | 2.48 | .68 | (7) | 2.57 | .78 | (23) | 4.20 | .65 | (25) |
| 20. hoofdlijnen schrift. weergeven | 2.68 | .82 | (13) | 2.38 | .70 | (11) | 3.80 | .82 | (4) |
| Spreeken | | | | | | | | | |
| 21. spreekbeurt houden | 3.34 | 1.28 | (32) | 1.85 | .91 | (2) | 4.07 | .75 | (16) |
| 22. standpunt in discussie verdedigen | 3.02 | 1.08 | (24) | 1.90 | .77 | (4) | 4.32 | .52 | (30) |
| 23. mondeling tentamen doen | 3.23 | 1.09 | (29) | 2.30 | .91 | (8) | 4.02 | .92 | (13) |
| Werkhouding | | | | | | | | | |
| 24. gedisciplineerd studeren | 3.12 | 1.29 | (27) | 2.41 | .81 | (12) | 4.20 | .64 | (24) |
| 25. zelfstandig werken | 2.20 | 1.10 | (2) | 2.51 | .90 | (18) | 4.30 | .69 | (29) |
| 26. nauwkeurig werken | 2.41 | .97 | (5) | 2.68 | .57 | (25) | 4.02 | .69 | (14) |
| Werkplanning | | | | | | | | | |
| 27. grotere taken/opdr. overzien | 2.71 | .98 | (14) | 2.32 | .72 | (4) | 4.07 | .69 | (15) |
| 28. tijdsplanning maken v. zelfstudie | 2.98 | 1.06 | (23) | 2.20 | .79 | (6) | 4.00 | .78 | (9) |
| Samenwerken | | | | | | | | | |
| 29. samenwerken in kader van studie | 2.52 | .88 | (9) | 2.22 | .80 | (7) | 3.68 | .86 | (3) |
| Academische schriftelijke taken uitvoeren | | | | | | | | | |
| 30. open tentamenvragen beantwoorden | 2.60 | .84 | (11) | 2.95 | .75 | (32) | 4.20 | .61 | (23) |
| 31. anders. probleemst. formuleren | 3.54 | .84 | (33) | 1.86 | .82 | (3) | 3.81 | .84 | (5) |
| 32. werkplan voor onderzoek opstellen | 3.28 | .86 | (30) | 1.82 | .76 | (1) | 3.90 | .79 | (8) |
| 33. conclusies trekken uit resultaten | 2.80 | .76 | (18) | 2.33 | .81 | (10) | 4.13 | .92 | (19) |

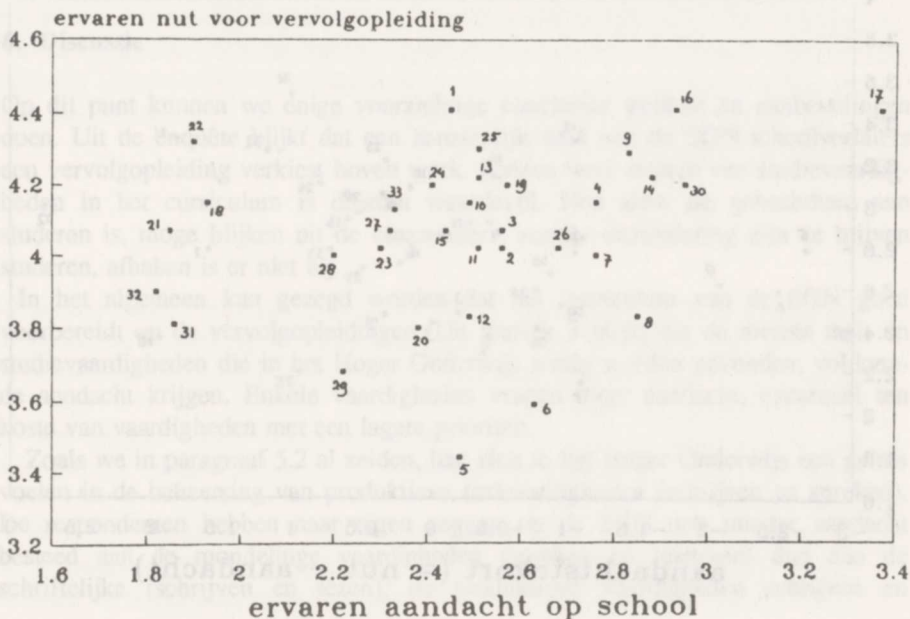
We zien dat ook binnen een deelvaardigheid als 'lezen' of 'werkhouding' de ervaren moeilijkheidsgraad nog flink uiteen kan lopen, afhankelijk van het type leestaak. Bij het interpreteren van de scores op de schalen kunnen de subvaardigheidsscores dan ook de nodige nuancering aanbrengen.

De moeilijkste studietaken betreffen het uitvoeren van onderzoek. Ook al bereidt het VWO in naam de leerlingen voor op wetenschappelijk onderwijs, de respondenten geven aan dat ze het formuleren en uitwerken van onderzoeksvragen relatief erg moeilijk vinden en dat er op school bijzonder weinig aandacht aan is besteed. Een tweetal produktieve taalvaardigheden springt er ook uit qua moeilijkheid: 'de eerste zinnen op papier zetten' en 'een spreekbeurt houden'. Dit laatste wringt temeer, omdat deze activiteit volgens de respondenten onderbelicht is in het onderwijs en in de vervolgopleiding zeer van nut zou zijn.

5.3. De aansluiting tussen het SGN-curriculum en de vervolgopleidingen

Teneinde een indicatie te krijgen van de aansluiting van de SGN op vervolgopleidingen³ kunnen de gegevens over moeilijkheid, aandacht en nut worden gecombineerd. We zagen dat de bevraagde vaardigheden door de respondenten alle als (behoorlijk) nuttig worden aangemerkt. Idealiter, zo kan men stellen, gaat naar de nuttigste vaardigheden ook de meeste aandacht uit. Is dat nu ook het geval geweest? Om dit te visualiseren is in grafiek 2 een puntenwolk afgebeeld, waarbij de positie van elke onderscheiden subvaardigheid door twee coördinaten wordt bepaald: een Aandachtsscore op de horizontale as en een Nutscore op de verticale as.

Grafiek 2: Relatie 'aandacht' - 'nut'

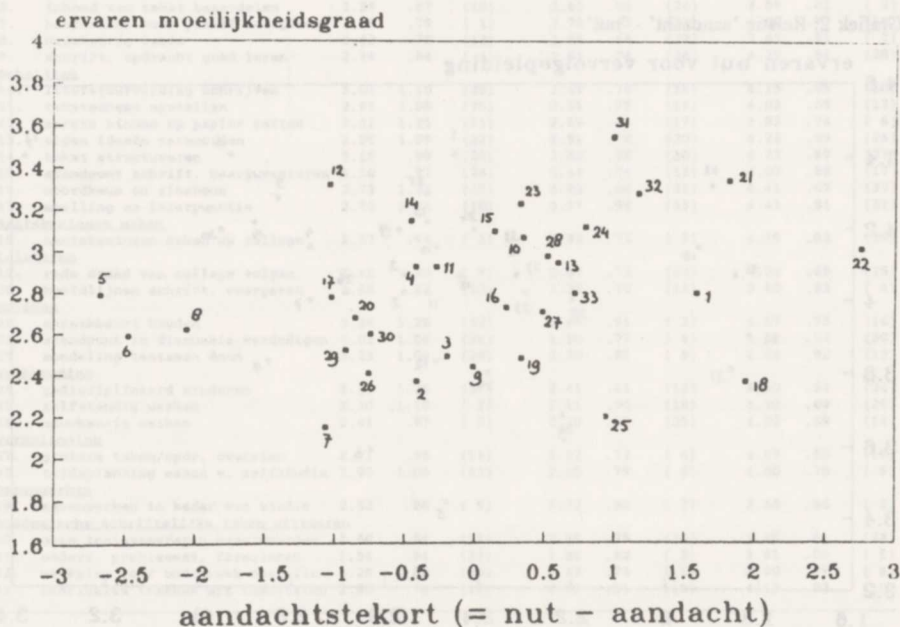


Opvallend is dat een duidelijk verband tussen het beoordeelde nut en de hoeveelheid aandacht ontbreekt. Uitschieters zijn vaardigheden die aangemerkt zijn als 'zeer nuttig' en die tevens laag scoren op de 'aandacht'-schaal. Deze vinden we linksboven in de grafiek als de nummers 18 (aantekeningen maken tijdens een les of college), 21 (een heldere of begrijpelijke sprekebeurt houden) en 22 (het formuleren en beargumenteren van een standpunt in een discussie).

Omgekeerd kunnen ook inefficiënties ontstaan als veel aandacht wordt besteed aan vaardigheden die door de respondenten beschouwd worden als relatief minder nuttig. Uitschieters in deze categorie (in de grafiek rechtsonder) zijn de vaardigheden 5 (tijdens het bestuderen van een tekst jezelf vragen stellen over de stof) en 6 (jezelf een oordeel vormen over de inhoud van een studietekst).

We gebruikten nu de dimensies 'aandacht' en 'nut' in een poging leemtes in het curriculum te karakteriseren. Nuttige vaardigheden verdienen veel aandacht, werd verondersteld. Hier past echter een kanttekening bij. Immers, ook de dimensie 'moeilijkheid' speelt een rol bij het verdelen van aandacht over curriculumonderdelen. Een gevonden discrepantie tussen 'nut' en 'aandacht' is *ongewenst* naarmate de betreffende vaardigheid ook *moeilijker* is. Bij gemakkelijke vaardigheden is zo'n discrepantie minder problematisch: de studenten zouden deze vaardigheid zelf 'kunnen oppikken' tijdens de studie. Ter verduidelijking volgt een tweede puntenwolk (grafiek 3) met de dimensies 'aandachtsgebrek' (discrepantie⁴ tussen 'nut' en 'aandacht', ofwel N - A) en 'moeilijkheidsgraad' (M).

Grafiek 3: Relatie 'moeilijkheid' - 'aandachtstekort'



De grafiek moet als volgt worden gelezen. In het middendeel, tussen de 'aandachtstekort'-coördinaten -1 en 1 bevindt zich een groot aantal vaardigheden met een relatief kleine discrepantie tussen nut en aandacht. Idealiter bevinden zich alle vaardigheden, moeilijk of gemakkelijk, in dit gebied.

Aan de rechterkant van de grafiek bevinden zich de vaardigheden met een groter aandachtstekort. In het gebied rechtsonder zijn de vaardigheden met een dergelijke discrepantie tussen nut en aandacht die tevens niet al te moeilijk worden gevonden; hiervan is het minder erg dat er niet zoveel aandacht aan wordt besteed. Het gaat hier om de vaardigheden 18. 'aantekeningen maken tijdens een les of college' en 25. 'zelfstandig werken'.

Daartegenover staan de vaardigheden in het gebied rechtsboven: de discrepantie tussen nut en aandacht is daar ongewenst, aangezien het ook nog eens om moeilijke vaardigheden gaat. Het betreft hier de vaardigheden 21. 'het houden van een spreekbeurt of referaat', 22. 'het formuleren en beargumenteren van een standpunt in een discussie', 31. 'een onderzoekbare probleemstelling formuleren' en 32. 'een werkplan opzetten voor een onderzoek of probleemoplossing'. Dat zijn twee subvaardigheden uit het domein 'spreken' en twee uit het domein 'academische schriftelijke taken'.

Aan de linkerkant van de grafiek zijn vaardigheden met het minste aandachtstekort. Van deze vaardigheden, 5. 'tijdens het bestuderen van een tekst jezelf vragen stellen over de stof', 6. 'jezelf een oordeel vormen over de inhoud van een tekst' en 8. 'nauwkeurig lezen om te zien wat er precies in een tekst staat' wordt met name het nut minder hoog ingeschat (zie tabel 2), hetgeen hun laag-geprioriteerde positie in de grafiek verklaart.

6. Discussie

Op dit punt kunnen we enige voorzichtige conclusies trekken en aanbevelingen doen. Uit de enquête blijkt dat een aanzienlijk deel van de SGN-schoolverlaters een vervolgopleiding verkiest boven werk. Serieus werk maken van studievoordigheden in het curriculum is daarom waardevol. Hoe sterk de gehechtheid aan studeren is, moge blijken uit de omzwaaiers: zonder uitzondering zijn ze blijven studeren, afhaken is er niet bij.

In het algemeen kan gezegd worden dat het curriculum van de SGN goed voorbereidt op de vervolgoopleidingen. Uit grafiek 3 blijkt dat de meeste taal- en studievoordigheden die in het Hoger Onderwijs nuttig worden gevonden, voldoende aandacht krijgen. Enkele vaardigheden vragen meer aandacht, eventueel ten koste van vaardigheden met een lagere prioriteit.

Zoals we in paragraaf 5.2 al zeiden, laat zich in het Hoger Onderwijs een gemis voelen in de beheersing van produktieve taalvaardigheden (schrijven en spreken). De respondenten hebben naar eigen zeggen op de SGN ook minder aandacht besteed aan de mondelinge vaardigheden (spreken en luisteren) dan aan de schriftelijke (schrijven en lezen); de produktieve vaardigheden schrijven en

spreken beschouwen ze als iets nuttiger dan de receptieve vaardigheden lezen en luisteren.

Hieruit volgt dat de deelvaardigheid *spreken* beschouwd wordt als zowel moeilijk als nuttig en dat er relatief niet zoveel aandacht aan wordt besteed. Dit is het voornaamste pijnpunt. Voor *schrijven* geldt dat het even moeilijk en nuttig is, maar deze vaardigheid krijgt in het onderwijs meer aandacht. De deelvaardigheid *luisteren* krijgt weliswaar weinig aandacht, maar wordt niet als bijzonder moeilijk of nuttig gezien - sterker nog, deze vaardigheid wordt als gemakkelijkste beschouwd. *Lezen* wordt gezien als de vaardigheid met de minst hoge prioriteit, aangezien deze vaardigheid relatief gemakkelijk is en veel aandacht in het onderwijs krijgt.

De taken waaraan naar onze voorzichtige schattingen meer of systematischer aandacht zou moeten worden besteed in het onderwijs op de SGN zijn:

- het houden van een spreekbeurt of referaat (21.)
- het formuleren en beargumenteren van een standpunt in een discussie (22.)
- het formuleren van een probleemstelling op een breder onderzoeksterrein (31.)
- het opstellen van een werkplan voor een onderzoek (32.)

Twee van de meest problematische taken behoren tot de deelvaardigheid 'spreken'. Het is onzes inziens aanbevelenswaardig hier in de lespraktijk van de SGN meer werk van te maken. In het kader van vervolgoopleidingen kan het ook raadzaam zijn aandacht te besteden aan de twee laatstgenoemde vaardigheden. In een Voorbereidend Wetenschappelijke opleiding moet toch minstens een begin gemaakt worden met het wetenschappelijk leren denken en handelen.

We willen benadrukken dat deze conclusies louter zijn gebaseerd op meningen of attitudes van ex-leerlingen. Aanbeveling voor een vervolgonderzoek is dan ook een nadere studie van de concrete lespraktijk op de SGN waarin eventuele discrepanties opgespoord worden tussen de gerapporteerde opinies en de feitelijke gang van zaken. Tevens kan hierin een nadere analyse van de didactiek van taal- en studievaardigheden een plaats krijgen.

Noten

1. De auteurs zijn Ed van Werven (SGN) en Frans Zwitterlood (ILO) erkentelijk voor hun begeleiding van het onderzoek gedurende de praktische uitvoering en rapportage, en Gert Rijlaarsdam (ILO) voor zijn hulp bij de dataverwerking en zijn methodologische adviezen.
2. Op veel scholen, en ook op de SGN, wordt in het eerste leerjaar het vak 'Studieles' gegeven, waarin de leerlingen zich enkele basale vaardigheden eigen maken.
3. In de statistische analyse is ook gekeken naar groepsverschillen: jongens versus meisjes, ex-HAVO- versus ex-VWO-A en -VWO-B-leerlingen, en HBO- versus WO-studenten. Mede vanwege de kleine groepen is de generali-

- seerbaarheid van de gevonden verschillen zo beperkt dat rapportage hiervan achterwege blijft. Opvallend is wel dat niet of nauwelijks verschillen worden gevonden tussen HBO- en WO-studenten met betrekking tot de moeilijk of nuttig geachte vaardigheden.
4. De scores voor 'aandachtsgebrek' zijn tot stand gekomen door het verschil van de standardscores te berekenen van de variabelen 'nut' en 'aandacht' van elke subvaardigheid. Laatstgenoemde variabelen correleren laag met elkaar (0.29) en hun respectievelijke schaalhomogeniteiten zijn hoog (0.83 en 0.77) zodat de tot stand gekomen verschillen niet al te onbetrouwbaar zijn (zie Mellenbergh 1976).

Bibliografie

- Baltzer, J., K. de Glopper en E. van Schooten (1988), *De taalvaardigheid van eerstejaars HBO-studenten*. SCO-rapport 183, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de UvA. Amsterdam.
- Baltzer, J., K. de Glopper en E. van Schooten (1989), 'De taalvaardigheid van eerstejaars HBO-studenten'. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing*, jaargang 11, no. 4, p. 241-63.
- Bochardt, I.M. (1985a), *Taalvaardigheidsperikelen in het hoger onderwijs*. SCO-(interim)rapport. Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de UvA. Amsterdam.
- Bochardt, I. (1985b), *Taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. SCO-(interim)rapport. Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de UvA, Amsterdam.
- Dyck, M. van, J. van den Elshout en K. Hoogeveen (1985), *Van Voortgezet Onderwijs naar HBO: problemen, oorzaken, oplossingen*. LICOR, Leiden.
- Mellenbergh, G.J. (1976), *Bekend, maar onbemand (deel I)*. Faculteit der Psychologie, Universiteit van Amsterdam.

(manuscript aanvaard: 1 oktober 1991)

