

Functionele taalvaardigheid van Vlaamse achttienjarigen

1. Inleiding

Welke verwachtingen of eisen in verband met de schrijf- en leesvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs leven er in Vlaanderen in de samenleving als zodanig? Op die vraag hebben we al eerder in *Spiegel* een antwoord trachten te formuleren (Rymenans & Leroy 1990). In dit artikel pikken we de draad weer op en proberen we te achterhalen of de feitelijke lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen uit het zesde jaar secundair onderwijs (d.w.z. achttienjarigen aan het einde van de leerplicht) aan die eisen van de samenleving voldoet (Leroy, Rymenans & Daems 1991)¹.

Om de eerste onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden hebben we in de provincie Antwerpen met behulp van enquêtes een doelstellingenonderzoek uitgevoerd (Daems, Leroy & Rymenans 1990). De vragenlijsten zijn verspreid onder jonge afgestudeerden van het secundair onderwijs in hun hoedanigheid als lid van de samenleving als zodanig, en onder hun 'meerderen', nl. leerkrachten uit het secundair onderwijs en ouders. Als resultaat hiervan verkregen we top 10-en van lees- en schrijftaken die de jonge afgestudeerden frequent moeten uitvoeren enerzijds, en taken waarbij ze een tekort ervaren tijdens het uitvoeren ervan anderzijds (dat zijn belangrijke taken die ze naar eigen zeggen onvoldoende beheersen). Voor die beide categorieën van taken is de behoefte om ze goed te kunnen uitvoeren immers het grootst (Blok & De Gloppe 1983).

In een volgende fase hebben we in heel Vlaanderen een peilingsonderzoek georganiseerd bij een aselechte steekproef van leerlingen uit het zesde jaar secundair onderwijs. We hebben m.a.w. getracht een antwoord te formuleren op de tweede onderzoeksvraag: hoe is het gesteld met de feitelijke *functionele taalvaardigheid* van achttienjarigen?

2. Constructie van de instrumenten

Op grond van de gegevens uit het doelstellingenonderzoek hebben we een aantal taaltoetsen geconstrueerd in de vorm van realistische lees- en schrijftaken. Daarvoor hebben we in de eerste plaats ons licht opgestoken bij de toetsbatterijen uit de peilingsonderzoeken van SCO en CITO die hun haalbaarheid - in Nederland tenminste - al bewezen hadden (Blok & Wolf 1985; De Gloppe 1985 en 1986; Kuhlemeier & Van den Bergh 1989; Van den Bergh e.a. 1986; Wesdorp e.a.

1986; Wolf & Blok 1985). Er zijn ons bovendien opdrachten ter beschikking gesteld door leerkrachten Nederlands die ons eveneens over de haalbaarheid van de taken geadviseerd hebben.

We hebben geopteerd voor een thematisch en lineair geordend toetsboekje. De leerling moet zich inleven in de rol van natuurliefhebber Chris De Jonghe die actief lid is van de plaatselijke milieu-organisatie 'De wilde wingerd' en een vakantiejob wil doen bij Greenpeace. De personalia van Chris De Jonghe staan vooraan in het toetsboekje vermeld.

Het voordeel van een thematische opzet is dat de toetsen de realiteit benaderen, waardoor ze plezieriger zijn om te maken. Maar er zijn ook nadelen aan verbonden. Het zou kunnen dat bepaalde leerlingen een zekere affiniteit hebben met het thema, terwijl het anderen helemaal niet aantrekt, of zelfs afstoot. Dat zou hun prestaties positief of negatief kunnen beïnvloeden. We vermoeden echter dat de meeste jongeren een positieve ingesteldheid hebben tegenover milieu-organisaties in het algemeen en Greenpeace in het bijzonder.

Het nadeel van het lineaire karakter is dat de volgorde waarin de toetsen gemaakt worden, steeds voor alle leerlingen dezelfde is. Het zou dus kunnen dat zich bij de laatste taken vermoeidheidsverschijnselen voordoen: de leerlingen worden moe, of ze zijn de taken beu.

Het voorlopige toetsboekje is uitgetest in vier scholen door 94 leerlingen uit verschillende onderwijsafdelingen. Hoofddoel van zo'n vooronderzoek is de haalbaarheid van de toetsen uit te testen. Na de verwerking van de gegevens uit het vooronderzoek kwamen we uiteindelijk tot het definitieve toetsboekje dat twee schrijf- en drie leestaken bevat.

F1. Een radio- en TV-gids raadplegen

Chris De Jonghe gaat tijdens de tweede week van april naar de Vogezen om de broedplaatsen van de slechtvalk te beschermen, een valkensoort die met uitsterven bedreigd is. Tijdens de eerste dagen van zijn/haar afwezigheid zal een vriendin een aantal televisieprogramma's over de natuur op haar video opnemen. De opdracht luidt een lijstje te maken voor de vriendin zodat zij de programma's kan opnemen zonder zelf een radio- en TV-gids te hoeven raadplegen.

F2. Formulieren invullen

Chris De Jonghe raakt in de Vogezen betrokken bij een verkeersongeval. Hij/zij gaat met de eigen bromfiets de omgeving verkennen en wordt ingehaald door een wagen die veel te vroeg weer naar rechts uitwijkt. Hij raakt het voorwiel van de bromfiets en Chris komt ten val. De bromfiets is buiten gebruik en Chris zelf heeft een bezerde enkel. Eerst gaat hij/zij naar een arts die een verwijskaart geeft om in het ziekenhuis foto's te laten maken. Het blijkt een ernstige verstuiking te zijn. Chris krijgt een recept voor pijnstillers en haalt die bij de apotheek. Terug in

België wil hij/zij proberen alle zelf betaalde kosten voor medische hulp terug te krijgen van de reisverzekering die hij/zij had afgesloten bij Touring Hulpbetoon.

De opdracht bestaat uit drie onderdelen:

- het Europees Aanrijdingsformulier invullen;
- het aangifteformulier in het Touring Hulpbetoonboekje invullen;
- vier vragen beantwoorden over het Touring Hulpbetoonboekje.

F3. Een sollicitatiebrief schrijven

Chris De Jonghe solliciteert voor een vakantiejob bij Greenpeace. De directe aanleiding is een advertentie in het clubblad van 'De wilde wingerd', waarin heel gedetailleerd is aangegeven welke informatie de beknopte sollicitatiebrief moet bevatten.

F4. De krant lezen

Chris De Jonghe heeft de gewoonte om 's avonds rustig de krant door te nemen. In de documentatiemap van de leerlingen zit *De Morgen* van zaterdag 25 november 1989. De opdracht is om 24 vragen over die krant te beantwoorden. Ze vallen uiteen in drie typen: zoeken op onderwerp (b.v. zoek bij de volgende onderwerpen - *sport, werkgelegenheid, milieu* - één artikel dat daar volgens jou over gaat), zoeken op pagina (b.v. de beursberichten vind je op pagina 12; wat is de dagkoers van een Petrofina-aandeel op de kontantmarkt?) en begripsvragen. Bij de tekstbegripvragen komen verschillende categorieën voor die een beroep doen op verschillende soorten van leesvaardigheid. Kuhlemeier & Van den Bergh 1989 onderscheiden:

- *letterlijke identificatie*: het antwoord staat letterlijk in de tekst;
- *reproductie*: de leerling moet kennis reproduceren waarover hij ook los van de tekst beschikt;
- *identificatie door parafrase*: de leerling moet kunnen parafraseren om het goede antwoord te vinden;
- *afleiding*: de leerling moet betekenissen of relaties afleiden die logisch uit de tekst voortvloeien.

F5. Een bezwaarschrift indienen

Chris De Jonghe doet boodschappen in supermarkt SUPER en scheurt zijn/haar lederen jekker aan een vooruitgeschoven rek. Een winkelbediende is getuige van het voorval. Chris dient klacht in bij de winkelverantwoordelijke die belooft dat alles in orde komt. Een paar dagen later ontvangt hij/zij een brief van de verzekeringsmaatschappij van de supermarkt, die beweert geen gevolg te kunnen geven aan de klacht.

Chris dient een bezwaarschrift in waarin hij/zij duidelijk maakt geen genoegen te nemen met de genomen beslissing. Eerst laat hij/zij een prijsopgave maken bij een lederzaak voor het herstellen van de scheur.

3. Populatie en steekproef

3.1. De steekproeftrekking

De resultaten van de leerlingen uit de steekproef moeten met een zekere graad van betrouwbaarheid kunnen worden gegeneraliseerd naar de volledige populatie, meer bepaald de leerlingen uit het zesde jaar secundair onderwijs in Vlaanderen die het Nederlands als thuistaal hebben. Het gaat daarbij om leerlingen uit alle studierichtingen van het Algemeen Secundair (ASO), Technisch Secundair (TSO) en Beroepssecundair Onderwijs (BSO). Daarom is de steekproefopzet bijzonder belangrijk.

Omdat er geen volledig steekproefkader bestaat van alle leerlingen uit het zesde jaar secundair onderwijs in Vlaanderen, hebben we een *tweetrapssteekproef* getrokken met de scholen als primaire en de leerlingen als secundaire eenheid. In de eerste trap hebben we scholen voor secundair onderwijs getrokken met een trekkingskans evenredig aan het aantal leerlingen in het zesde jaar secundair onderwijs. Scholen met veel leerlingen in het zesde jaar hadden dus een grotere kans om getrokken te worden dan scholen met weinig leerlingen. In de tweede trap hebben we uit elke school een vast aantal leerlingen getrokken. Zo ontstaat een zelfwegende steekproef, d.w.z. dat ze een representatieve afspiegeling vormt van de volledige populatie. Bovendien is de steekproef als geheel proportioneel t.o.v. de totale populatie van leerlingen in het zesde jaar secundair onderwijs.

Om een beeld te krijgen van de representativiteit van de steekproef vergelijken we in tabel 1 de percentages deelnemende leerlingen per onderwijsnet en per provincie met de volledige populatie van alle zesdejaars in het schooljaar 1989-90 (het schooljaar van de toetsafname).

Wat de verdeling per afdeling betreft, beschikken we alleen over gegevens voor het volledige secundair onderwijs en niet voor de zesdejaars afzonderlijk. Volgens het Statistisch Jaarboek van het Ministerie van Onderwijs voor het schooljaar '87-'88 zitten 51% van de leerlingen in het algemeen secundair, 26% in het technisch secundair, 23% in het beroepssecundair, en 0,2% in het kunstsecundair onderwijs. In onze steekproef van zesdejaars komt 44% van de leerlingen uit het ASO, 38% uit het TSO en 18% uit het BSO.

Om de steekproefgrootte te bepalen, hebben we gebruik gemaakt van de resultaten van de Proefpeiling Nederlands in het Voortgezet Onderwijs, uitgevoerd door het CITO (Kuhlemeier & Van den Bergh 1989). We kiezen hierbij voor een vast aantal leerlingen per school. Gezien de resultaten van de Nederlandse proefpeiling lijkt het ons aanvaardbaar om uit te gaan van een intraklassecorrelatie (ρ) van 0.20. ρ is een maat voor de homogeniteit binnen scholen. Een ρ van 0.20 betekent dat we schatten dat 20% van de variantie gemeenschappelijk is voor de leerlingen die op dezelfde school zitten.

Tabel 1: representativiteit van de steekproef

	% leerlingen	
	steekproef (N=246)	populatie (N=70 310)
Per onderwijsnet		
Gemeenschap	14	17
Officieel gesubsidieerd	12	10
Vrij gesubsidieerd	74	73
Per provincie		
Antwerpen	29	29
Brabant	11	14
Limburg	14	14
Oost-Vlaanderen	26	23
West-Vlaanderen	20	20

Voor de berekening van de steekproefgrootte is het bovendien noodzakelijk om de gewenste nauwkeurigheid te bepalen. We kiezen voor een precisie van 0,1 standaarddeviatie. De keuze hiervan is ons ingegeven door organisatorische en financiële overwegingen; het nastreven van een grotere precisie was pragmatisch en budgettair gezien niet haalbaar.

Op basis van die overwegingen hebben we verschillende combinatiemogelijkheden voor de steekproefgrootte (aantal leerlingen per school maal het aantal scholen) berekend. Organisatorisch is de afname van de toetsen in 40 scholen het maximum haalbare. Dat betekent dat we in theorie kunnen werken met 4 leerlingen per school, wat een steekproefgrootte van 160 leerlingen zou betekenen. In de praktijk echter hadden we af te rekenen met scholen die op het laatste ogenblik niet wilden meewerken. Vandaar hebben we het aantal leerlingen per school moeten optrekken om ongeveer dezelfde mate van nauwkeurigheid te behouden. Concreet betekende dit een daling van het aantal te bezoeken scholen, maar een vrij grote stijging in het aantal te beoordelen lees- en schrijfprodukten. Uiteindelijk hebben we de toetsen afgenomen in 35 scholen bij 7 aselekt gekozen leerlingen per school. Onder aanname van randomuitval maken we ons sterk dat de beoogde graad van nauwkeurigheid niet veel daalde. Om die bewering te staven zouden we ook de non-respons bij het onderzoek moeten betrekken.

3.2. Evaluatie van de steekproefopzet

Zoals boven aangegeven hebben we gekozen voor een tweetrapssteekproef met als eerste trap scholen en als tweede een constant aantal leerlingen per school. Het is wel de bedoeling dat de onderzoeksresultaten gegeneraliseerd worden naar de volledige populatie van alle zesdejaars die het Nederlands als thuistaal hebben. Een evaluatie van deze steekproefopzet dringt zich dan ook op. We maken hierbij een onderscheid tussen steekproeffouten en niet-steekproeffouten (Moors & Mulwijk 1975; Wesdorp, Van den Bergh e.a. 1986; Kuhlemeier & Van den Bergh 1989).

Niet-steekproeffouten zijn o.a. fouten door non-respons en fouten die ontstaan na de dataverzameling (Cochran 1977).

Vijf scholen waren om diverse redenen niet bereid aan het onderzoek mee te werken. Deze non-respons vormt een bedreiging voor de representativiteit van de onderzoeksgegevens. Stel dat leerlingen in de 'non-respons'-scholen significant lager of hoger scores dan hun collega's in de deelnemende scholen, dan is een correctie van de door ons bekomen resultaten noodzakelijk. Onze poging om de 'non-respons'-scholen toch bij het onderzoek te betrekken, kende echter geen succes. We gaan er echter van uit dat het uitermate onwaarschijnlijk is dat non-responsers allemaal slecht of allemaal goed presteren, en nemen dan ook aan dat de onderzoeksresultaten slechts in geringe mate aan nauwkeurigheid inboeten.

We kunnen ook spreken van een (beperkte) non-respons op leerlingniveau. Enkele leerlingen slaagden er niet in om binnen de toegemeten tijd de aangeboden toetsen te maken. In die gevallen zijn de proefleiders er steeds van uitgegaan dat het beter is om drie toetsen volledig te maken dan vier onvolledig. Enkele leerlingen waren bereid om tijdens de (middag)pauze verder te werken, maar de proefleiders hebben hen daartoe nooit verplicht. Dat betekent dat een beperkt aantal voorziene leerlingprodukten ontbreekt en dat het niet te achterhalen is of tijdsgebrek daarvan de oorzaak is, of een te hoge moeilijkheidsgraad van de toets voor de leerling.

Via een systeem van identificatienummers zijn we 100% zeker dat alle gemaakte leerlingprodukten op het onderzoekscentrum zijn aangekomen. Verder is alle materiaal dat naar beoordelaars is gestuurd, ook teruggekeerd. Op de ingevoerde data in het computerbestand hebben we een controle uitgevoerd, zodat er in principe weinig of geen foute data zijn overgebleven.

Naast de niet-steekproeffouten spreekt men ook van *steekproeffouten* die ontstaan doordat slechts een gedeelte van de populatie wordt onderzocht. In dat verband hebben we de intraklassecorrelatie (ρ) berekend voor de populatie en per afdeling voor de verschillende toetsen.

We zijn bij de berekening van de steekproefomvang uitgegaan van een $\rho = .20$. Uit onze berekening kunnen we afleiden dat ρ vrij instabiel is, wat nogal eens voorkomt bij kleine aantallen (Kuhlemeier & Van den Bergh 1989). Bovendien

zijn de effectieve intraklassecorrelaties groter dan we oorspronkelijk geraamd hadden, en dat zowel voor alle afdelingen samen, als voor de afzonderlijke afdelingen (ASO, TSO en BSO). Concreet betekent dit dat de verschillen tussen de scholen niet op toeval berusten en dat b.v. bij een $p = .68$ (F_3 , inhoud) 68% van de variantie gemeenschappelijk is voor de leerlingen die op dezelfde school zitten. Of anders gezegd: de verschillen tussen de scholen zijn groter dan de verschillen tussen de leerlingen binnen de scholen. Wellicht is een groot deel van de variantie tussen scholen een gevolg van de oriëntatie van leerlingen (op basis van hun lagereschoolprestaties) naar de diverse afdelingen (ASO/TSO/BSO) toe (Stinissen & Henderikx 1987).

In vergelijking met een enkelvoudige aselechte trekking leidt getrapte trekking met een gelijk aantal steekproefelementen meestal tot een grotere schattingsonnauwkeurigheid. Die komt o.m. tot uitdrukking in het design-effect, d.i. de verhouding van de steekproefvariantie van een complexe steekproef ten opzichte van de steekproefvariantie van een enkelvoudige steekproef met hetzelfde aantal elementen (Kuhlemeier & Van den Bergh 1989). Uit onze berekeningen kunnen we concluderen dat we bij het schatten van de standaardfout te optimistisch zijn geweest. Die is in de realiteit vaak vier à vijf keer groter dan onze oorspronkelijke schatting.

Wat dit concreet betekent voor de generalisatie van de onderzoeksresultaten naar de populatie toe die we voor ogen hebben, lichten we toe aan de hand van een voorbeeld: de verdeling van het aantal spelfouten per 100 woorden van het bezwaarschrift. De vastgestelde designfactor voor taalfouten bedraagt 4,21. Dit betekent dat de standaardfout voor de populatie in werkelijkheid niet 0,10 is, maar 0,42 ($= 0,10 \times 4,21$). Als we met 95% zekerheid willen voorspellen binnen welke grenzen het populatiegemiddelde valt, maken we gebruik van de volgende formule: $(\pm 1,96 \times \text{standaardfout}) + \text{steekproefgemiddelde}$. Op basis hiervan lijkt het een aannemelijke schatting (95%) dat het populatiegemiddelde voor het aantal spelfouten per 100 woorden van het bezwaarschrift zich tussen 0,81 en 2,45 bevindt. Het steekproefgemiddelde bedraagt 1,63.

5. Scorings- en beoordelingsprocedures

5.1. Voorschriften voor de beoordeling

Voor de beoordeling van de leerlingprodukten hebben we verschillende soorten voorschriften ontwikkeld, waarbij de vrijheid van de beoordelaars sterk varieert.

1. 'Semi-objectieve' scoringsvoorschriften

Deze scoringsvoorschriften zijn ontwikkeld voor de beoordeling van criteria die voorspelbaar zijn, zoals b.v. de inhoud van een brief, briefconventies, taalfouten. En ook de beoordeling van de leestoetsen, die voornamelijk inhoudsvragen bevatten, behoort tot deze categorie. Deze scoringsvoorschriften zijn erg strikt en

nemen alle mogelijke leerlingantwoorden op, onderverdeeld in twee categorieën: aanvaardbaar en onaanvaardbaar. De vrijheid van de beoordelaar is zo goed als onbestaande. Hij hoeft alleen zelf een beslissing te nemen wanneer de voorliggende leerlingreactie niet in het scoringsvoorschrift voorzien is. Kulemeier & Van den Bergh 1989 noemen dit soort voorschriften bijgevolg 'semi-objectief'.

2. Globale beoordelingsvoorschriften met een anker

Dit soort voorschriften geeft heel globaal de relevante kenmerken aan waarop de beoordelaar moet letten bij de beoordeling en voegt ter ondersteuning een anker toe, d.i. een voorbeeldbrief die op een schaal van 0 tot 100 de waarde 50 krijgt. De beoordelaar wordt gevraagd aan het voorliggende leerlingprodukt een schaalwaarde toe te kennen in verhouding tot het anker. We hebben de ankers gekozen op basis van de leerlingprodukten uit het vooronderzoek; het waren de meest gemiddelde opstellen. Met de waarde 50 wordt dus absoluut geen kwalitatieve norm aangegeven.

Bij deze manier van werken is de vrijheid van de beoordelaar het grootst. We hebben er gebruik van gemaakt bij de beoordeling van de globale kwaliteit, de structuur en de stijl van de functionele schrijfprodukten.

5.2. Beoordeelde aspecten van de schrijftaken

Bij de beoordeling van de schrijfprodukten (twee brieven) hebben we zes verschillende aspecten onderscheiden. Voor globale kwaliteit, structuur en stijl hebben we gewerkt met globale beoordelingsvoorschriften plus een anker. Inhoud, briefconventies en taalfouten hebben we beoordeeld door middel van 'semi-objectieve' scoringsvoorschriften. Bij de ontwikkeling van de beide soorten voorschriften hebben we ons vooral laten inspireren door De Gloppe 1985 en 1986. Voor de briefconventies hebben we eveneens handboeken voor zakelijke communicatie geraadpleegd (Verrept 1983; Janssens e.a. 1989).

Voor het aspect taalfouten hebben we een 'semi-objectief' scoringsvoorschrift ontwikkeld. De beoordelaars werden in geval van twijfel verwezen naar de standaard-naslagwerken, nl. de Woordenlijst van de Nederlandse Taal, Van Dale's Woordenboek, en de Algemene Nederlandse Spraakkunst. We hebben de volgende categorieën taalfouten onderscheiden: spelling, werkwoordspelling, grammatica, idioom, register, en interpunctie. De grammaticale en idiomatische fouten zijn afzonderlijk geturfd, maar omdat het voor de beoordelaars niet altijd eenvoudig was om de twee soorten fouten van elkaar te onderscheiden, hebben we ze nadien opgeteld.

Omdat niet alle schrijfprodukten even lang zijn, hebben we de foutenaantallen op een gemeenschappelijke schaal gestandaardiseerd om ze te kunnen rapporteren. Per categorie hebben we het aantal fouten van elke leerling opgeteld en herleid tot een aantal op 100 woorden (voor spelling) of 100 zinnen (voor werkwoordspelling, grammatica, idioom, register, interpunctie).

5.3. Procedures

In het totaal waren 13 beoordelaars bij het onderzoek naar de functionele taalvaardigheid betrokken: de 3 projectmedewerkers plus 10 externe beoordelaars. We waren van oordeel dat leerkrachten Nederlands uit het (lager of hoger) secundair onderwijs het meest aangewezen zijn om die taak uit te voeren. Ze hebben vrijwillig en onbezoldigd aan de beoordeling meegewerkt.

We hebben jury's van twee of drie beoordelaars samengesteld. Per aspect hebben we afgewogen hoeveel beoordelaars er nodig zijn om tot een zo betrouwbaar mogelijk jury-oordeel te komen. Het spreekt vanzelf dat bij aspecten die beoordeeld worden met objectieve scoringsvoorschriften, één beoordelaar kan volstaan. Naarmate de vrijheid van de beoordelaars stijgt, moet het aantal beoordelaars ook groter worden om tot een betrouwbare jury-uitspraak te kunnen komen.

Alle leestaken (inhoud), plus de aspecten inhoud en briefconventies van de schrijftaken zijn door één projectmedewerker beoordeeld door middel van 'semi-objectieve' scoringsvoorschriften. Maar omdat er bij deze categorie voorschriften toch sprake is van enige mate van vrijheid, hebben we eerst bij wijze van proef vijftig aselect gekozen leerlingprodukten door twee onafhankelijk van elkaar werkende projectmedewerkers laten beoordelen. Dat bleek nauwelijks een probleem te vormen door de specificiteit van de voorschriften, die we op basis van de leerlingprodukten uit het vooronderzoek opgesteld hebben. Voor de overige leerlingprodukten kon bijgevolg met één beoordelaar volstaan worden.

Voor alle andere aspecten hebben we een beroep gedaan op de externe beoordelaars, nl. voor globale kwaliteit, structuur, stijl en taalfouten van de schrijftaken. Bij de verdeling van de schrijfprodukten over de verschillende beoordelaars hebben we in eerste instantie porties samengesteld van gelijke aantallen aselect gekozen leerlingprodukten. Elke beoordelaar kreeg twee of drie porties en elke portie is beoordeeld door twee of drie beoordelaars.

5.4. De kwaliteit van de beoordeling

Van de aspecten waarbij de oordelen van twee of drie beoordelaars zijn betrokken, kunnen we de kwaliteit van de beoordeling evalueren door enerzijds de interbeoordelaarscoëfficiënt en anderzijds de betrouwbaarheid van het jury-oordeel te berekenen.

Met de interbeoordelaarscoëfficiënt proberen we per aspect zicht te krijgen op de mate waarin de oordelen van de verschillende beoordelaars overeenkomen. De coëfficiënt kan variëren van -1 (volmaakte tegenstelling) over 0 (geen overeenkomst) tot +1 (volmaakte overeenkomst). De correlaties geven ons ook een beeld van de functionaliteit van de verschillende soorten beoordelingsvoorschriften.

Met de globale beoordelingsvoorschriften (plus anker) krijgen we correlaties rond 0.60. Hoewel die coëfficiënt op het eerste gezicht maar matig lijkt, is het een vrij

behoorlijk resultaat voor deze manier van beoordelen. Hoge correlaties (van 0.84 tot 0.98) treden op bij het gebruik van semi-objectieve scoringsvoorschriften voor inhoud en briefconventies. Ondanks alle inspanningen is de overeenkomst voor het aspect taalfouten maar matig (ongeveer 0.50).

We gebruiken de interbeoordelaarscoëfficiënt om de betrouwbaarheid van het jury-oordeel te berekenen. Het blijkt dat de jury-betrouwbaarheid voor functionele taalvaardigheid uiteen loopt van matig (resp. 0.46 en 0.65) tot heel hoog (0.99). We gaan ervan uit dat het jury-oordeel betrouwbaarder is dan de oordelen van de individuele beoordelaars (De Glopper 1988). Bij het voorstellen van de leerling-prestaties hebben we dan ook uitsluitend met gemiddelde jury-oordelen gewerkt.

6. Normstelling

6.1. Taalvaardigheden 'als geheel'

In ons onderzoek zijn allerlei lees- en schrijfprestaties door beoordelaars gescoord. Toch volstaat het niet scores van leerlingen te beschrijven. Hun prestaties moeten ook nog geëvalueerd worden. Die evaluatie gaat over het volgende. Stel dat iemand geneeskunde studeert en bij het examen een aantal ziekten moet diagnostiseren. Wanneer vinden we dan dat hij zijn vak voldoende beheerst? Hoeveel ziektegevallen moet hij correct kunnen diagnostiseren om hem zieken toe te kunnen vertrouwen: 50%, 70%, 80%, 90%, 95%, 99%? En moet elke ziekte even goed herkend worden? Het unieke, voor iedereen geldende antwoord op deze vragen bestaat niet, hoewel er toch een antwoord nodig is.

Iets gelijksoortigs geldt voor peilingsonderzoek. Het is best interessant om te weten dat leerlingen uit het zesde jaar van het secundair onderwijs gemiddeld 0,86 fouten tegen de werkwoordspelling per honderd zinnen maken in een sollicitatiebrief, maar dat cijfer op zich zegt nog niets over de acceptabiliteit. We moeten ook uitmaken of we 0,86 fouten tegen de werkwoordspelling te veel of acceptabel vinden. Als we dat te veel vinden, dan zouden we bijvoorbeeld kunnen concluderen dat er verbeteringen in het spellingonderwijs nodig zijn.

Er doet zich nog een probleem voor. Diezelfde leerlingen maken per honderd zinnen gemiddeld 22,31 fouten tegen grammatica en idioom samen. Nu is de vraag niet alleen of we dat te veel of acceptabel vinden, maar ook of de norm voor beide soorten van fouten dezelfde kan zijn.

De scores op zich zijn dus duidelijk niet voldoende informatief. We moeten de cijfers ook nog evalueren, en dus hebben we een interpretatiekader met bijbehorende normen nodig om de cijfers tegen af te zetten. In principe zouden leerlingprestaties uit vroegere peilingen als interpretatiekader dienst kunnen doen. Dan zouden we kunnen vaststellen of er vooruitgang is. Helaas is er vroeger nooit betrouwbaar peilingsonderzoek van enig niveau in Vlaanderen gehouden, zodanig dat deze mogelijkheid al wegvalt.

We zijn vertrokken van een analyse van alle opdrachten en hebben een aantal criteria vastgelegd die we relevant achten (Van den Bergh & Kuhlemeier 1989 en 1990). Op basis van die criteria hebben we de feitelijke leerlingprestaties in kaart gebracht.

Een van de basisprincipes voor die normstelling is de communicatieve functie van het taalgebruik: is de taalkaak zodanig uitgevoerd dat de communicatie kan slagen? Dat houdt in dat de evaluatie van deelvaardigheden (b.v. structuur, spelling enz.) bepaald wordt door de bijdrage ervan aan de communicatieve waarde. Een belangrijk voordeel van deze benadering is dat taalvaardigheid niet in een vacuüm beoordeeld wordt, maar in een zo realistisch mogelijk gesimuleerde communicatieve situatie.

Uiteraard heeft deze werkwijze ook haar zwakke kanten. Zo geven we wel uitdrukkelijk aan welke criteria we per taak hebben gehanteerd, maar deze criteria zijn ook voor kritiek vatbaar. Als we bij voorbeeld de inhoud en de taalfouten van een brief relevant achten als basis voor de normstelling, dan kan dat bekritiseerd worden door iemand die meer belang hecht aan briefconventies, of door iemand die de toon van de brief het belangrijkste vindt.

Uiteindelijk - en dat geldt voor elke wijze van normstelling - is het categoriseren van leerlingen noodzakelijkerwijze een hachelijke onderneming. Wanneer is een leerling een goede schrijver, wanneer een middelmatige en wanneer een slechte? Vooral het bepalen van de uitersten, en met name van de ondergrens van acceptabele prestaties, vereist van de onderzoekers grote behoedzaamheid. Daarom wordt in peilingsonderzoek de categorie 'middelmatige' presteerders zo groot mogelijk gehouden. Leerlingen die het etiket 'slechte' schrijver of lezer krijgen, presteren dan ook bijzonder zwak, en wie het stempel 'goede' schrijver of lezer krijgen, zijn dan ook werkelijk goed.

Deze voorzichtige normstelling heeft ook weer voor- en nadelen. Het grote voordeel is dat de aantallen beslist zwakke of uitgesproken goede presteerders in geen geval overschat zijn: er zijn zeker niet minder zwakke of goede presteerders. De onderzoekers kunnen er dan moeilijk van verdacht worden onheilsprofeten te zijn.

Maar het grote nadeel heeft te maken met de groep van de middelmatige presteerders. Doordat de zwakke presteerders van de totale groep afgesplitst worden, kan de indruk gewekt worden dat de middelmatige presteerders een min of meer homogene groep van acceptabele presteerders vormen. Dat is echter niet het geval. Er zit heel wat variatie in de prestaties van de middengroep, maar die variatie wordt als gevolg van de manier van werken eerder onzichtbaar. In feite betekent dit dat het aantal zwakke presteerders in de werkelijkheid groter kan en zal zijn dan uit onze resultaten naar voren komt. Hoeveel groter zal echter afhangen van de inschatting van de diverse betrokkenen: docenten, ouders, werkgevers enz.

6.2. Schrijfdeelvaardigheden

In onze onderzoeksmethode hebben we taalvaardigheid dus benaderd als het aankunnen van een aantal taaltaken die 'als geheel' in de praktijk van alledag kunnen voorkomen. Deze manier van beoordelen verschilt van wat traditioneel op school gangbaar is. Daar beoordeelt men vaak de taalvaardigheid van de leerlingen op basis van eerder schoolse opdrachten: spellingopdrachten, woordenschatopdrachten (b.v. woorden invullen), losse zinnen bouwen, fouten corrigeren enz. Daarbij worden dus deelvaardigheden beoordeeld, en niet de integratie daarvan in taaltaken 'als geheel'.

Toch biedt het materiaal dat we ter beschikking hebben ons heel wat gegevens die het mogelijk maken om ook de schoolse deelvaardigheden te beschrijven en te evalueren. Het betreft daarbij uitsluitend deelvaardigheden die met schrijven te maken hebben. We hebben daarbij per deelvaardigheid een minimumnorm (cesuur) vooropgesteld op een redelijk arbitraire manier: scores die onder deze cesuur zitten, zijn naar ons eigen - subjectieve - oordeel niet acceptabel voor schoolverlaters bij het einde van het secundair onderwijs. Het is echter duidelijk dat iemand anders de cesuur anders kan plaatsen, en toleranter of juist minder toegeeflijk kan zijn.

7. De kwaliteit van de lees- en schrijfprestaties

In deze paragraaf stellen we de lees- en schrijfprestaties van de leerlingen voor. Het toetsboekje is gemaakt is door 246 leerlingen: 109 uit het ASO, 93 uit het TSO en 44 uit het BSO.

7.1. Goede en slechte lezers

Het toetsboekje bevat drie leestaken: de radio- en TV-gids raadplegen (F1), formulieren invullen (F2) en de krant lezen (F4). F2 valt uiteen in drie deeltaken: het Europees Aanrijdingsformulier invullen (F2a), het Touring Hulpbetoonboekje invullen (F2b) en vragen beantwoorden over het Touring Hulpbetoonboekje (F2c).

Voor elk van de vijf opdrachten afzonderlijk hebben we grenzen bepaald voor slechte en goede leesprestaties. Op basis daarvan kunnen we gaan tellen hoeveel slechte respectievelijk goede leesprestaties per taak geleverd zijn, maar dat zegt nog niet hoeveel leerlingen daarvoor verantwoordelijk zijn. Daarvoor moeten we eerst een definitie opstellen van wat wij onder een 'slechte' of een 'goede' lezer verstaan.

We zijn ervan uitgegaan dat een leerling niet tegelijkertijd een goede en een slechte lezer kan zijn. Wie met andere woorden voor ten minste één van de vijf taken een goede leesprestatie behaalt, hoort niet thuis in de categorie slechte le-

zers. En omgekeerd geldt evenzeer dat een leerling die ten minste één slechte leesprestatie haalt, geen goede lezer mag worden genoemd. Om het aantal goede en slechte lezers op te sporen hebben we per leerling nagegaan hoeveel van de vijf leestaken hij goed respectievelijk slecht heeft gemaakt. Onze definitie van slechte lezer luidt dan als volgt: wie op drie of meer van de vijf taken een slechte leesprestatie levert, en op geen enkele andere leestaak goed scoort. En parallel daarmee definiëren we een goede lezer als iemand die op ten minste drie van de vijf taken een goede leesprestatie levert en op geen enkele andere leestaak slecht scoort. In tabel 2 splitsen we het aantal leerlingen uit dat één tot vijf taken slecht heeft gemaakt, en geen enkele taak goed. In tabel 3 doen we hetzelfde voor de goede leesprestaties.

Tabel 2: aantal leerlingen dat slecht presteert op 1-5 taken en niet goed op één van de andere.

Aantal taken slecht	ASO	TSO	BSO	POP
1	4	15	11	30
2	0	1	1	2
3	0	0	1	1
4	0	0	0	0
5	0	0	0	0

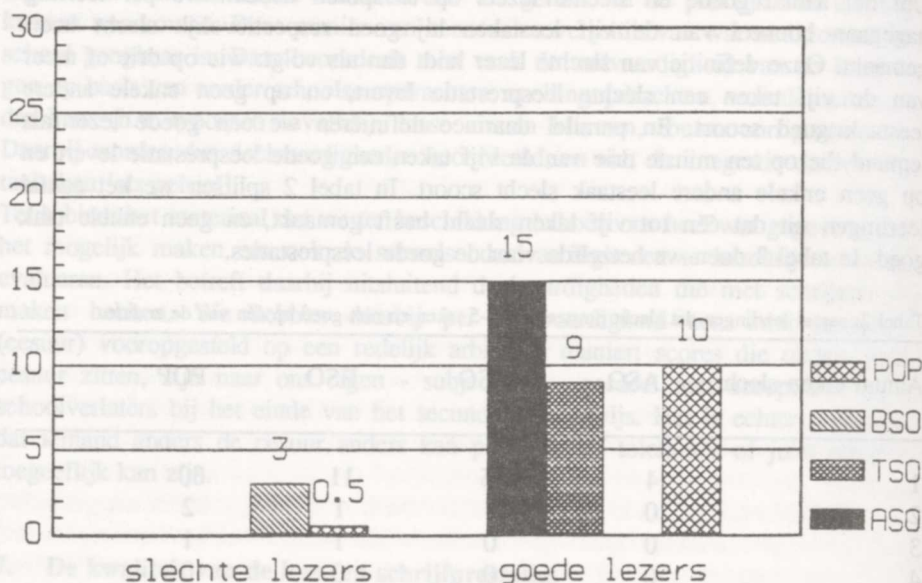
Tabel 3: aantal leerlingen dat goed presteert op 1-5 taken en niet slecht op één van de andere

Aantal taken goed	ASO	TSO	BSO	POP
1	46	33	17	96
2	31	18	3	52
3	10	5	0	15
4	3	2	0	5
5	0	0	0	0

Uit de twee tabellen leiden we af dat slechts 1 leerling uit het BSO (0,5%) een slechte lezer kan worden genoemd, en dat er 20 goede lezers zijn: 13 ASO-ers, 7 TSO-ers en geen enkele BSO-er. Procentueel bedraagt het aantal goede lezers een tiende van de populatie (10%), 15% uit ASO en 9% uit TSO. Figuur 1 brengt het totaaloverzicht in beeld.

Figuur 1: totaaloverzicht slechte en goede lezers (percentages)

Percentage slechte en goede lezers



7.2. Goede en slechte schrijvers

Het toetsboekje voor functionele taalvaardigheid bevat twee gelijksoortige briefschrijfoopdrachten: een sollicitatiebrief schrijven (F3) en een bezwaarschrift indienen (F5). Bij de beoordeling van de leerlingprodukten hebben we verschillende criteria gehanteerd, namelijk globale kwaliteit, structuur, stijl, inhoud, taalfouten en briefconventies. Voor de normstelling moeten we hieruit een keuze maken.

Van den Bergh & Kuhlemeier 1989 en 1990 stellen een combinatie van twee criteria voor, namelijk algemene kwaliteit en taalfouten. Uit gesprekken die we met de auteurs gevoerd hebben, bleek dat ze 'algemene kwaliteit' niet meer relevant vinden, omdat daarin alle andere beoordelingscriteria verdisconteerd zitten. Het lijkt daarom meer aangewezen om met de inhoud van de brieven te werken, want er moeten een minimum aantal inhoudselementen aanwezig zijn opdat de communicatie zou slagen. Om aan die laatste eis te voldoen, moeten er ook een minimum aantal formele briefconventies gerespecteerd zijn, namelijk naam en adres van de geadresseerde en de afzender.

Voor het criterium taalfouten werken we met absolute aantallen, en daaronder rekenen we spelfouten, fouten tegen de spelling van de werkwoorden, grammaticale en idiomatische fouten. Met de overige foutencategorieën (registerfouten en interpunctiefouten) houden we geen rekening omdat ze aan minder stringente regels gebonden zijn.

Per taak hebben we dan een aantal criteria voor de schrijfprodukten geformuleerd. Een schrijfprodukt dat niet aan onze soepele minimumeisen voldoet, is slecht. Om van de andere kant als goed te worden bestempeld, moet het aan strenge normen voldoen. Om onze criteria enigszins te concretiseren voegen we ter illustratie een 'slecht' en een 'goed' bezwaarschrift toe.

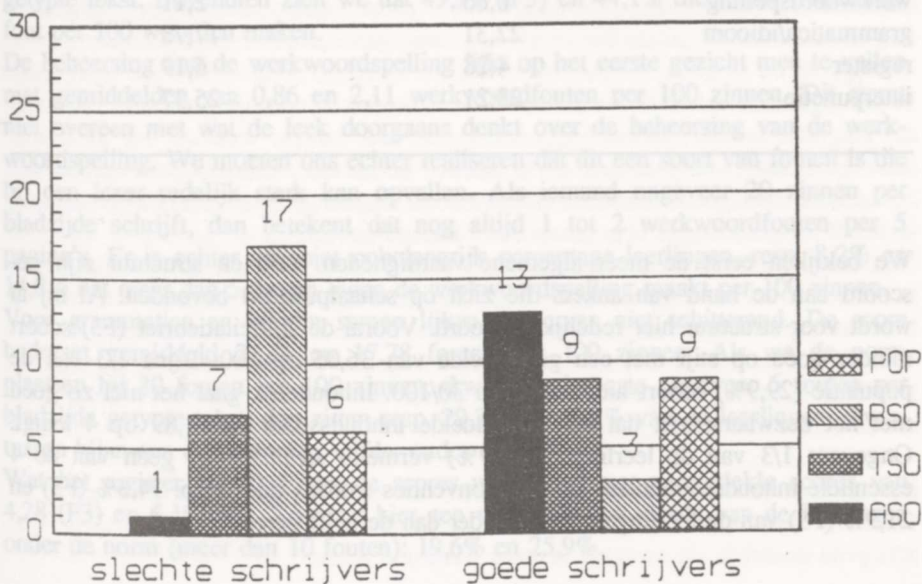
Net zoals bij lezen hebben we nagegaan of er een overlap bestaat tussen goede en slechte schrijfprestaties, m.a.w. of er leerlingen zijn die voor de ene taak goed presteren en voor de andere slecht. Dat blijkt niet het geval te zijn, dus komen we tot het totaaloverzicht in figuur 2.

Een tiende van de leerlingen (9%) behoort tot de categorie goede schrijvers, relatief gezien iets meer ASO-ers (13%). Het aantal goede schrijvers in het BSO is bedroevend laag, namelijk 3%. Als we het aantal slechte schrijvers daarnaast zetten, dan kunnen we verheugd vaststellen dat er in de volledige populatie minder slechte (6%) dan goede zijn. Hetzelfde kan gezegd worden van de leerlingen uit het ASO (slechts 1% slechte) en uit het TSO (7%). In het BSO daarentegen, waar we het kleinste percentage goede schrijvers hebben aangetroffen, torent 17% van de leerlingen boven de andere afdelingen uit bij de categorie slechte schrijvers.

Figuur 2: totaaloverzicht slechte en goede schrijvers (percentages)

FUNCTIONELE TAALVAARDIGHEID

Percentage slechte en goede schrijvers



7.3. Schrijfdeelvaardigheden

Bij de bespreking van de schrijfdeelvaardigheden maken we een onderscheid tussen meer algemene taalvaardigheden (inhoud, stijl, structuur en briefconventies) en schrijfvaardigheid in de engere zin (spelling, werkwoordspelling, grammatica en idioom, register, en interpunctie). In tabel 4 hebben we de gemiddelde score van de populatie opgenomen voor de algemene taalvaardigheden (een positieve score) en het gemiddeld aantal fouten voor de technische taalvaardigheden (een negatieve score). Voor spelling is dat aantal fouten uitgedrukt per 100 woorden, en voor de overige foutencategorieën per 100 zinnen. In tabel 5 geven we een beeld van het percentage leerlingen dat een score behaalt die naar onze overtuiging als onacceptabel moet worden bestempeld. Ook hier geldt dat andere beoordelaars de cesuur tussen acceptabel en onacceptabel elders zouden kunnen leggen.

Tabel 4: gemiddelde prestaties voor de sollicitatiebrief (F3) en het bezwaarschrift (F5)

	F3	F5
Algemene		
structuur	48,19/100	51,79/100
stijl	36,05/100	47,18/100
inhoud	3,81/5	1,89/4
briefconventies	11,53/17	11,91/19
Technische		
spelling	2,18	1,63
werkwoordspelling	0,86	2,11
grammatica/idioom	22,31	17,78
register	4,28	6,19
interpunctie	23,21	25,37

We bekijken eerst de meer algemene vaardigheden. Stijl en structuur zijn gescoord aan de hand van ankers die zich op schaalpunt 50 bevonden. Al bij al wordt voor structuur hier redelijk gescoord. Vooral de sollicitatiebrief (F3) scoort minder goed op stijl met een gemiddelde van 36,05 op 100. Bijna 1/3 van de populatie (29,9%) scoort hier lager dan 30/100. Inhoudelijk gaat het niet zo goed met het bezwaarschrift dat een gemiddelde inhoudsscore van 1,89 op 4 krijgt. Ongeveer 1/3 van de leerlingen (32,7%) vermeldt slechts 1 of geen van de 4 essentiële inhoudselementen. De briefconventies worden door resp. 14,3% (F3) en 21,9% (F5) van de leerlingen voor minder dan de helft gerespecteerd.

Tabel 5: percentage leerlingen dat onder de norm scoort voor de sollicitatiebrief (F3) en het bezwaarschrift (F5)

	norm	F3	F5
Algemene			
structuur	<30/100	11,9%	13,2%
stijl	<30/100	29,9%	15,4%
inhoud	<1/2	13,5%	32,7%
briefconventies	<1/2	14,3%	21,9%
Technische			
spelling	>1 fout	49,9%	44,1%
werkwoordspelling	>5 fouten	8,2%	14,8%
grammatica/idioom	>30 fouten	29,3%	20,9%
register	>10 fouten	19,6%	25,9%
interpunctie	>20 fouten	51,4%	55,3%

Bij de schrijfvaardigheden in engere zin valt eveneens op dat de aantallen leerlingen die onder de door ons gehanteerde drempel scoren hoog zijn. De gemiddelde prestaties van 2,18 en 1,63 spellingfouten per 100 woorden lijken op het eerste gezicht nog mee te vallen. Toch moeten we ons realiseren dat deze gemiddelden neerkomen op ongeveer 1 à 2 spellingfouten per 10 of 11 regels getypte tekst. Bovendien zien we dat 49,9% (F3) en 44,1% meer dan 1 spellingfout per 100 woorden maken.

De beheersing van de werkwoordspelling lijkt op het eerste gezicht mee te vallen met gemiddelden van 0,86 en 2,11 werkwoordfouten per 100 zinnen. Dit stemt niet overeen met wat de leek doorgaans denkt over de beheersing van de werkwoordspelling. We moeten ons echter realiseren dat dit een soort van fouten is die bij een lezer redelijk sterk kan opvallen. Als iemand ongeveer 20 zinnen per bladzijde schrijft, dan betekent dat nog altijd 1 tot 2 werkwoordfouten per 5 pagina's. Er is echter een niet onbelangrijk percentage leerlingen, resp. 8,2% en 14,8% dat meer dan 5 fouten tegen de werkwoordspelling maakt per 100 zinnen.

Voor grammatica en idioom samen lijken de scores niet schitterend. De score bedraagt gemiddeld 22,31 en 17,78 fouten per 100 zinnen. Als we de norm plaatsen bij 30 fouten per 100 zinnen, d.w.z. ten hoogste ongeveer 6 fouten per bladzijde getypte tekst, dan zitten resp. 29,3% en 20,9% van de leerlingen, d.w.z. tussen bijna een derde en een vijfde, onder de norm.

Wat het register betreft lijken de scores wat beter, met gemiddelde scores van 4,28 (F3) en 6,19 (F5). Toch zit hier een vijfde tot een vierde van de leerlingen onder de norm (meer dan 10 fouten): 19,6% en 25,9%.

Met de interpunctie zit het helemaal niet goed. Het gemiddelde aantal fouten lijkt hoog: resp. 23,21 (F3) en 25,37 (F5) fouten per 100 zinnen. Als we de cesuur hier bij 20 plaatsen (d.w.z. minder dan 5 interpunctiefouten per getypte pagina), dan halen meer dan de helft, resp. 51,4% en 55,3% van de leerlingen de norm niet.

Uit dit alles kunnen we niet anders dan concluderen dat er geen reden is om te juichen over de functionele taalvaardigheid van de achttienjarigen, tenminste wanneer we die taalvaardigheid evalueren in termen van hun prestaties op deelvaardigheden. De gemiddelde scores zijn redelijk tot zwak. Maar bovenal zijn er belangrijke aantallen achttienjarigen die op deelvaardigheden duidelijk onder de maat scoren, en dat geldt zowel voor leerlingen uit het ASO, als uit het TSO en het BSO. Maar in het merendeel van de gevallen staan de leerlingen uit het BSO toch wel het zwakst. De leerlingen die maatschappelijk gesproken wellicht het minst bevoorrecht zijn, dreigen ook nog eens benadeeld te worden door zwakkere talige prestaties.

8. Conclusies

Wij gaan ervan uit dat het zowel voor de samenleving als zodanig, als voor haar leden, van belang is dat de individuele leden over een behoorlijke functionele taalvaardigheid beschikken. Dat zou o.i. tot de kerndoelstellingen van de basisvorming moeten behoren. In allerlei alledaagse situaties die buiten de domeinen werk of studie vallen, moet een volwassene effectief kunnen lezen en schrijven. In ons doelstellingenonderzoek hebben we voor een aantal alledaagse lees- en/of schrijftaken nagegaan hoe goed schoolverlaters die naar eigen zeggen, of naar het oordeel van leerkrachten secundair onderwijs en ouders aankunnen. Op grond daarvan hebben we enkele lees- en schrijftaken geconstrueerd en afgenomen.

In het algemeen vallen de resultaten voor de leestaken redelijk goed mee. Hoewel de jongeren in het doelstellingenonderzoek zelf enkele tekorten bij leestaken aanwezen, troffen wij slechts 0,5% slechte lezers aan. Daarentegen vonden we zowat 10% echt goede lezers. Wel moeten we daar meteen aan toe voegen dat we in het BSO geen enkele echt goede lezer hebben gevonden.

Wat schrijven betreft, is het beeld heel wat minder fraai. In de hele populatie hebben we 9% echt goede en 6% echt zwakke schrijvers gevonden. Het ASO heeft in verhouding veel goede (13%) en weinig zwakke (1%) schrijvers. Bij het TSO liggen de aantallen ongeveer gelijk: 9% goede en 7% zwakke schrijvers. In het BSO is het aantal goede schrijvers echter veel kleiner (3%) en bedraagt het aantal echt zwakke schrijvers niet minder dan 17%.

In hun algemeenheid lijken de resultaten van het peilingsonderzoek overeen te stemmen met wat we in het doelstellingenonderzoek vonden, namelijk dat schrijven duidelijk als zwakker ervaren werd dan lezen.

Toch moeten we er hier ten overvloede op wijzen dat onze percentages van zwakke lezers of schrijvers wellicht nog enigszins geflatteerd zijn. Doordat we werken met veilige criteria om extreme prestaties te kunnen aanwijzen, omvat de middengroep een zeer groot aantal leerlingen. Vermoedelijk omvat die middengroep echter nog een redelijk grote onderkant waarvan de lees- of schrijffprestaties niet minimaal zijn, maar die voor beoordelaars met andere normen ook onder de maat van het aanvaardbare scoort.

We hebben ook de schrijffprestaties nader bekeken in termen van deelvaardigheden. Dat wil zeggen dat we ons afgevraagd hebben hoe goed het staat met deelvaardigheden zoals structuur, stijl, inhoud, (brief)conventies, spelling, werkwoordspelling, grammatica en idioom, register, en interpunctie. Het beeld dat we daaruit krijgen varieert sterk van deelvaardigheid tot deelvaardigheid. Daarbij valt op dat redelijk grote percentages leerlingen per deelvaardigheid niet aan onze norm voldoen. Dat varieert van ongeveer 10% (structuur en werkwoordspelling) tot meer dan 50% (interpunctie). Grote aantallen leerlingen zitten onder de norm voor spelling (meer dan 40%) en voor grammatica en idioom (tussen 20 en 30%). Als we de cijfers uitsplitsen over ASO, TSO en BSO, dan komen de leerlingen van het BSO er in het algemeen als de zwaksten uit.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de achttienjarige schoolverlaters op functionele leestaken acceptabel presteren. Wanneer ze echter alledaagse schrijfprodukten moeten maken, dan zijn er grote aantallen leerlingen - naar ons oordeel te grote - die zwak presteren. Populair zouden we kunnen zeggen dat te veel schoolverlaters misschien wel kunnen lezen maar 'niet kunnen schrijven'. Naarmate de leerlingen uit richtingen komen die door het grote publiek als 'zwak' bestempeld worden, verminderen ook de schrijffprestaties. De zwakke schrijffprestaties in het BSO moeten des te meer tot nadenken stemmen omdat het hier om functionele schrijftaken gaat: wie hierop faalt, dreigt in het leven van alledag geregeld uit de boot te vallen.

Het is verleidelijk een verklaring te zoeken in het aanbod: de bestede tijd, de gehanteerde didactiek, de gevolgde curricula, de schoolboeken, de leerkrachten. Waar de verklaring te vinden is, kunnen we helaas niet zeggen, omdat we het aanbod niet hebben kunnen onderzoeken. Daarmee willen we meteen ook onderstrepen dat peilingsonderzoek pas ten volle kan renderen wanneer de uitkomsten, de *output*, in relatie kunnen worden gebracht met het aanbod, de *input* en de *throughput*.

Noten

1. Aan de Universiteit Antwerpen (UIA) hebben we van 1988 tot 1990 in opdracht van de Minister van Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap een FCFO-onderzoeksproject uitgevoerd naar 'de kwaliteit van het moedertaalonderwijs'. We hebben in het totaal drie verschillende onderzoeksdomeinen onderscheiden. Naast de *functionele taalvaardigheid* (vereist in de maatschappij als zodanig, buiten werk of studie) die in dit artikel ter sprake komt, hebben we ook onderzocht hoe het gesteld is met de *professionele taalvaardigheid* (vereist in een administratieve baan) en de *studietaalvaardigheid* (vereist voor hogere studie) van leerlingen uit het zesde jaar secundair onderwijs. Het eindrapport (Leroy, Rymenans & Daems 1991, 5 delen) kan tegen kostprijs besteld worden door overschrijving van 680 fr. op postrekening nr. 000-00914432-13 van Fr. Daems met vermelding van *Geletterdheid* en naam en adres van bestemming.

Bibliografie

- Blok, H. & K. de Gloppe, *Functionele taalvaardigheid: meningen van oud-leerlingen LBO en MAVO over hun taalgebruik*. Amsterdam: SCO, 1983 (SCO-rapport 27).
- Blok, H. & T. Wolf, *Functionele taalproeven voor LBO en MAVO. De ontwikkeling van een procedure voor de meting van de kwaliteit van het taalgebruik van eindleerplichtige leerlingen van het LBO en MAVO*. Amsterdam: SCO, 1985 (SCO-rapport nr. 64).
- Cochran, W.G., *Sampling Techniques*. New York: J. Wiley & Sons, 1977.
- Daems, Fr., G. Leroy & R. Rymenans, *Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs: wat vindt 'men' ervan?* Project Kwaliteit van het Moedertaalonderwijs. Interimrapport 1. Wilrijk: UIA, 1990.
- De Gloppe, K., *Schrijffprestaties in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de stelvaardigheid van leerlingen in het derde leerjaar LTO, LHNO, MAVO, HAVO en VWO*. 's-Gravenhage: SVO, 1985.
- De Gloppe, K., *Instrumenten en procedures uit het onderzoek naar de stelvaardigheid van leerlingen in het derde jaar LTO, LHNO, MAVO, HAVO en VWO*. Onderzoeksdossier Project Internationale Vergelijking van het Stelvaardigheidsonderwijs. Amsterdam: SCO, 1986.
- De Gloppe, K., *Schrijven beschreven. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: SVO, 1988.
- Janssens, D. e.a., *Zakelijke communicatie 1*. Leuven: Wolters, 1989.

- Kuhlemeier, H. & H. van den Bergh, *De Proefpeiling Nederlands: een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het Voortgezet Onderwijs*. Arnhem: CITO, 1989 (Specialistisch Bulletin nr. 74 + bijlage).
- Leroy, G., R. Rymenans & Fr. Daems, *Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs*. (5 delen: 1. technische verantwoording; 2. functionele taalvaardigheid; 3. studietaalvaardigheid; 4. professionele taalvaardigheid; 5. attitudes tegenover lezen en schrijven). Wilrijk: UIA, 1991.
- Moors, J.J.A. & J. Muilwijk, *Steekproeven, een inleiding tot de praktijk*. Amsterdam: Agon Elsevier, 1975.
- Rymenans, R. & G. Leroy, Functionele taalvaardigheid van jonge afgestudeerden. *Spiegel* 8/1 (1990), p. 45-58.
- Stinissen, J. & P. Henderikx, *De overgang van secundair naar hoger onderwijs: een follow-up van 6000 abiturienten*. Leuven: Acco, 1987 (3 volumes).
- Van den Bergh, H., J.E. Baltzer, F. Marschall, B. Triesscheijn & H. Wesdorp, *Instrumenten ter peiling van de taalvaardigheid van leerlingen uit de derde klas V.O.* Amsterdam: SCO, 1986 (SCO-rapport nr. 71 + bijlagen).
- Van den Bergh, H. & H. Kuhlemeier, Periodiek peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs en eindtermen voor de basisvorming. *Spiegel* 7/3 (1989), p. 31-56.
- Van den Bergh, H. & H. Kuhlemeier, De haalbaarheid van eindtermen Nederlands voor de basisvorming. *Pedagogische Studiën* 67/1 (1990), p.1-15.
- Verrept, St., Opmaak, aanspreking en slotformules, adressering. In: *Handboek Taalhantering*, II.2.c. Van Loghum Sloterus, 1983.
- Wesdorp, H., H. van den Bergh, D.J. Bos, J.B. Hoeksma, R.J. Oostdam, J. Scheerens & B. Triesscheijn, *De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek. Een voorstudie op het gebied van het taalonderwijs in de lagere school*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V., 1986.
- Wolf, T. & H. Blok, *Tienertoer en uitzendwerk. Twee toetsprogramma's voor functionele taalvaardigheid in LBO en MAVO*. Amsterdam: SCO, 1985 (SCO-cahier nr. 31).

ervan vormt het centrale aspect van metalinguïstisch bewustzijn. Het metalinguïstisch bewustzijn wordt immers vooral ontwikkeld als de teksten van de taal op zich te reflecteren. Dit reflectievermogen heeft betrekking op zowel mondeling als schriftelijk taalgebruik en slaat op verschillende niveaus van de taal: we kunnen met name spreken van het fonemisch, het woord-, het syntactisch en het pragmatisch bewustzijn.

2. Metalinguïstisch bewustzijn en leren lezen

Bij leren lezen moeten kinderen hun aandacht richten op de klankvorm; zij moeten zich dus gaan concentreren op eigenschappen van woorden die tot dan toe (manuscript aanvaard 25 maart 1992) hun taalgebruik.

- Kuhlenmeier, H. & H. van den Bergh, De Proefdeling Nieuwland: een onderzoek naar de haalbaarheid van belevingsonderzoek in het voortgezet onderwijs. Amsterdam: CITO, 1989 (Speciaalrapport Bijlagen nr. 73 + bijlagen).
- Lacey, D., E. Rymaszewski & E. Dumas, Gebruik van verhalen voor het leren van de taal: een experimenteel onderzoek naar het leren van de taal. In: *Journal of Curriculum Studies*, 2, 1990, 1, 1-10.
- Meesters, J. & J. van der Werf, *De Proefdeling Nieuwland: een onderzoek naar de haalbaarheid van belevingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: CITO, 1989.
- Meesters, J. & J. van der Werf, *De Proefdeling Nieuwland: een onderzoek naar de haalbaarheid van belevingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: CITO, 1989.
- Rymaszewski, E. & D. Lacey, *Functional teaching of language in primary schools*. (1990) p. 44-58.
- Stijnen, J. & P. Hendrickx, De overgang van de basisschool naar de voortgezet onderwijs: een onderzoek naar de overgang van de basisschool naar de voortgezet onderwijs. Amsterdam: SCO, 1987 (3 volume).
- Van den Bergh, H., J.E. Balder, F. Marschall, B. Thijssen & H. Westhoff, *De Proefdeling Nieuwland: een onderzoek naar de haalbaarheid van belevingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO, 1989 (SCO-rapport nr. 71 + bijlagen).
- Van den Bergh, H. & H. Kuhlenmeier, *Periodiek belevingsonderzoek in het voortgezet onderwijs en de overgang naar de basisschool*. (1989) p. 44-58.
- Van den Bergh, H. & H. Kuhlenmeier, *De Proefdeling Nieuwland: een onderzoek naar de haalbaarheid van belevingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: CITO, 1989 (3 volume).
- Voor, J.C. Oudekate, *De Proefdeling Nieuwland: een onderzoek naar de haalbaarheid van belevingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: CITO, 1989 (3 volume).
- Westhoff, H. van den Bergh, H., J.E. Balder, F. Marschall, B. Thijssen & H. Westhoff, *De Proefdeling Nieuwland: een onderzoek naar de haalbaarheid van belevingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: CITO, 1989 (3 volume).
- Wol, T. & H. Blof, *De Proefdeling Nieuwland: een onderzoek naar de haalbaarheid van belevingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO, 1989 (SCO-rapport nr. 71).
- Wol, T. & H. Blof, *De Proefdeling Nieuwland: een onderzoek naar de haalbaarheid van belevingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO, 1989 (SCO-rapport nr. 71).
- De Groot, K., *Schrijfformen in het voortgezet onderwijs: Een onderzoek naar de haalbaarheid van belevingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. LTO, LINO, MAVO, HAVO en VWO 's-Gravenhage: SVO, 1985.
- De Groot, K., *Instrumenten en procedures uit het onderzoek naar de haalbaarheid van belevingsonderzoek in het derde jaar LTO, LINO, MAVO, HAVO en VWO*. Amsterdam: SCO, 1986.
- De Groot, K., *Schrijven beschrijven. Inhoud, opbouw en achtergrond van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: SVO, 1988.
- Janssen, D. ex., *Zakelijke communicatie 1*. Leuven: Wolters, 1989.