

Nederlandse taal en letterkunde op de PABO

Een verslag van een onderzoek
naar de stand van zaken
m.b.t. het onderwijs
in de Nederlandse taal en
letterkunde op de PABO

Inspectierapport 28

Boekmanstichting - Bibliotheek

Herengracht 415

1017 BP Amsterdam

telefoon ~~24 37 36 / 24 37 37 / 24 37 38 / 24 37 39~~

De uitleentermijn bedraagt een maand. Mits tijdig
aangevraagd is verlenging met een maand moge-
lijk, tenzij de publikatie inmiddels is besproken.

De uitleentermijn is verstreken op:

--	--	--

Nederlandse taal en letterkunde op de PABO

Een verslag van een onderzoek
naar de stand van zaken
m.b.t. het onderwijs
in de Nederlandse taal en
letterkunde op de PABO

Inspectierapport 28

Boekmanstichting-Bibliotheek
Herengracht 415 - 1017 BP Amsterdam
Tel. 243739

WOORD VOORAF

Dit rapport bevat het verslag van een op verzoek van de Minister uitgevoerd onderzoek naar twee aspecten van het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de PABO.

De Inspectie Hoger Onderwijs verrichtte onderzoek naar het onderwijsaanbod in dit vakgebied. Een onderzoek naar de kennis en de vaardigheden van PABO-studenten op het gebied van de Nederlandse taal is op verzoek van de Inspectie verricht door dr H. Blok en dr G. Rijlaarsdam van de onderzoeksgroep Taalonderwijs van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO) van de Universiteit van Amsterdam. Zij hebben daarbij op onderdelen samengewerkt met mevrouw drs H.A.P. Wolfhagen en drs F.C.J.A. van der Schoot van het Cito.

Overeenkomstig het voorstel van de Minister is ter waardering van de onderzoeksresultaten een oordeel gevraagd aan een panel van deskundigen. Daarnaast heeft de Inspectie de onderzoekers van het SCO uitgenodigd een dergelijk oordeel uit te spreken.

Het onderzoek moest in korte tijd worden uitgevoerd. Dat dit is gelukt, is te danken aan de medewerking van de PABO's, van de onderzoekers van de SCO en het Cito en van de leden van het panel van deskundigen.

Voor hun inzet en betrokkenheid spreek ik mijn grote waardering uit.

De Inspecteur-Generaal
van het Onderwijs,


A. de Jager

Boekmanstichting-Bibliotheek
Herengracht 415 - 1017 BP Amsterdam
Tel. 243739

INHOUDSOPGAVE

pagina

Voorwoord

1	Inleiding	1
1.1	Aanleiding	1
1.2	Achtergronden	2
1.3	Doel van het onderzoek	4
1.4	Uitvoering van het onderzoek	5
2	Opzet van het onderzoek	6
2.1	Vragenlijst over het onderwijsaanbod	6
2.2	De toetsen voor de taalbeheersing door studenten	8
2.2.1	De constructie van de taaltoetsen	8
2.2.2	De validiteit van de taaltoetsen	16
2.2.3	De steekproef van studenten	18
2.2.4	De afname van de taaltoetsen	20
2.2.5	De verwerking van de toetsresultaten	21
2.3	De inschakeling van een panel van deskundigen	27
3	Resultaten	30
3.1	Het onderwijs op de PABO	30
3.1.1	Het belang van Nederlandse taal en letterkunde	30
3.1.2	Het belang van en de aandacht voor af- zonderlijke vakonderdelen	32
3.2	De scores van de studenten op de taaltoetsen	36

4	Samenvatting van de onderzoeksresultaten	58
4.1	Het onderwijsaanbod samengevat	58
4.2	De taalbeheersing van de studenten samengevat	59
4.3	Conclusies van het panel	62
4.3.1	Oordelen van het panel over toetsuitslagen	63
4.3.2	Aanbevelingen van het panel	64
4.4	Conclusies van de onderzoekers	65
5	Conclusies en aanbevelingen van de Inspectie	72
5.1	De validiteit van het onderzoek	73
5.2	De interpretatie van de toetsuitslagen	74
5.3	Het onderwijsaanbod	75
5.4	De aanbevelingen van de Inspectie	76
	Bijlagen	B1

VOORWOORD

'Er is waarschijnlijk geen opleiding in Nederland waarop zo sterk door alle mogelijke pressiegroepen, autoriteiten en politici, de tekorten van onze samenleving worden geprojecteerd, als de PABO. Men schijnt de leraar basisonderwijs te zien als een soort wegenwachter voor maatschappelijk ongemak. Bovendien is er vrijwel zeker geen schooltype dat in de afgelopen 20 jaar zoveel structuurveranderingen heeft moeten verwerken.' (drs O. Loopstra, KVLO, 2-1988).

Met deze relativiserende woorden biedt de Inspectie Hoger Onderwijs dit rapport aan. Het bevat het verslag van onderzoek naar twee aspecten van het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de PABO. De Inspectie zelf verrichtte onderzoek naar het onderwijsaanbod in dit vakgebied. Een onderzoek naar de kennis en vaardigheden van PABO-studenten op het gebied van de Nederlandse taal is op verzoek van de Inspectie verricht door Dr H. Blok en Dr G. Rijlaarsdam van de onderzoeksgroep Taalonderwijs van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO) van de Universiteit van Amsterdam. Zij hebben daarbij op onderdelen samengewerkt met mevrouw drs H.A.P. Wolfhagen en drs F.C.J.A. van der Schoot van het Cito.

Overeenkomstig het voorstel van de Minister is ter waardering van de onderzoeksresultaten een oordeel gevraagd aan een panel van deskundigen. Daarnaast heeft de Inspectie de onderzoekers van de SCO uitgenodigd een dergelijk oordeel uit te spreken. In het verslag wordt vervolgens ingegaan op conclusies die volgens het panel en volgens de onderzoekers aan het verrichte onderzoek kunnen worden verbonden. De Inspectie gaat tenslotte in op deze conclusies en formuleert haar aanbevelingen in hoofdstuk 5.

De Inspectie heeft de hoofdstukken 1 en 5, de gedeelten over het onderwijsaanbod (3.1 en 4.1) en de tekst van de conclusies van het panel (4.3) samengesteld. De overige tekst is door de onderzoekers van de SCO geschreven.

Het onderzoek moest in korte tijd worden uitgevoerd. Dat dit is gelukt, is te danken aan de medewerking van de PABO's, van de onderzoekers van de SCO en het Cito en van de leden

van het panel van deskundigen. De discussies van de onderzoekers, Inspectie en panelleden zijn verre van eenvoudig geweest. Behalve aan verschillen van opvatting schrijft de Inspectie dit ook toe aan de grote inzet en betrokkenheid van de onderzoekers en de leden van het panel. Hiervoor spreekt de Inspectie haar grote waardering uit.

1 INLEIDING

1.1 Aanleiding

In de 'Beleidsnotitie met betrekking tot het onderwijs in rekenen en wiskunde aan de opleiding voor leraren basisonderwijs' van maart 1987 doet de Minister van Onderwijs en Wetenschappen aan de Inspectie het verzoek te rapporteren over de stand van zaken met betrekking tot het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde¹ aan de PABO. In de opdrachtbrief aan de Inspectie wordt gesteld dat met name een onderzoek naar de taalvaardigheden van de studenten deel van het onderzoek dient te zijn (bijlage 1). Tevens stelt de Minister voor de onderzoeksresultaten ter waardering voor te leggen aan enkele deskundigen.

De Minister vond in de inspectierapportage over de rekenvaardigheid van PABO-studenten aanleiding om een onderzoek op het gebied van de Nederlandse taal en letterkunde te laten verrichten. Daarnaast waren berichten uit onderwijsveld en samenleving over de kwaliteit van het PABO-onderwijs voor hem reden om deze opdracht aan de Inspectie te verstrekken. Zowel het onderzoek naar de rekenvaardigheid als dat naar de taalvaardigheid en de aangeboden inhoud van dit vakgebied, staan los van de in 1985 gestarte Herbezinning op de Regelgeving PABO. In dit kader zijn inmiddels rapporten gereed gekomen over de formatiesleutel-PABO, de brede bekwaamheid (naar aanleiding van de instellingswerkplannen) en over het instellingswerkplan als planningsdocument en de werking van de voorschriften voor eindtermen-PABO.

Mede op grond van deze rapporten is in den lande een discussie op gang gekomen over de wenselijke inrichting van en regelgeving voor de PABO. Te verwachten is dat deze discussie medio 1988 tot nadere politieke besluitvorming kan leiden.

¹ In officiële teksten is zowel sprake van onderwijs in de 'Nederlandse taal en letterkunde' als van onderwijs in de 'Nederlandse taal- en letterkunde'. In dit rapport wordt consequent voor de eerste mogelijkheid gekozen, waarbij onder de gebruikte aanduiding naast de letterkunde zowel taalbeheersing, taalbeschouwing als taaldidactiek worden begrepen.

1.2 Achtergronden

De ontstane discussie over de regelgeving voor de PABO geeft al aan dat er nog steeds geen rust is voor dit onderwijstype. Iedereen die in Nederland lager onderwijs heeft gevolgd en die maar enigszins in deze problematiek is geïnteresseerd, wil aan die discussie deelnemen. Velen van diegenen die meedenken, zijn verantwoordelijk voor de opvoeding van en het onderwijs aan jonge kinderen. Daarom is de vormgeving van de opleiding van onderwijsgeevenden voor het basisonderwijs altijd een belangrijk thema in de discussies over het onderwijsbeleid geweest. Dat was al zo in de vorige eeuw, toen de normaalscholen werden gesticht. Het was ook zo bij de invoering van de Kweekschool in 1920, de Nieuwe Kweekschool in 1952 en de Pedagogische Academie in 1968. Daarna laaide de discussie weer op toen in de loop van de jaren zeventig het gesprek op gang kwam over de integratie van de Opleidingschool voor Kleuterleidsters en de Pedagogische Academie tot de PABO, de Pedagogische Academie voor opleiding van leraren voor het Basisonderwijs.

Het programma van de na 1984 sterk verbrede opleiding dient in vier jaar aan de studenten te worden aangeboden. De eerste generatie PABO-studenten studeert in 1988 af. Het is natuurlijk een experimenteergeneratie geweest. Samen met hen hebben docenten en directies van de PABO's hun eerste programma's ontworpen, geformuleerd, uitgevoerd en bijgesteld; een proces dat van de meeste docenten veel tijd, inzet en creativiteit eiste.

Tegelijkertijd speelden zich echter rond de opleidingen allerlei andere ontwikkelingen af. Van de rust waarin onderwijs- en ontwikkelingsprocessen het best gedijen, was geen sprake. Eerst was er het spreidingsplan: voor 140 opleidingen (PA en OK) kwamen 67 PABO's in de plaats. Spoedig daarna kwam de STC-operatie in het HBO en werden de opleidingen wederom voor de keuze gesteld: fuseren of niet? Voor de docenten bracht dat de nodige onzekerheid met zich mee. Uiteindelijk besloten 44 PABO's te fuseren met andere HBO-instellingen; 15 gaven de voorkeur aan een zelfstandig voortbestaan. Men kreeg te maken met zaken als functieherverdeling, het personeels-

plan, een nieuwe bekostigingsbeschikking, het omscholingsplan op grond van het Sociaal Beleidskader HBO. Ondertussen bleef men binnen de PABO's doorwerken aan de opzet en uitbouw van de programmering voor de nieuwe opleiding van leraren basisonderwijs. Het is nog verwonderlijk dat de onderwijsinhoudelijke ontwikkeling onder de druk van zoveel indringende omgevingsfactoren niet gestagneerd is.

Bovendien werden de PABO's de laatste jaren geconfronteerd met een nieuwe type inspectie-onderzoek. De openbare rapportages over deze onderzoeken en de vaak ongenueanceerde berichtgeving in de pers verhoogden de druk op de PABO's. Toen de Inspectie in haar rapport over het onderzoek naar de rekenvaardigheid van de PABO-studenten concludeerde dat de leerstof voor de basisschool door de grote meerderheid van de studenten aan het eind van hun studie niet beheerst zou worden en de minister besloot het parlement voor te stellen de toelatingseisen voor de PABO te verzwaren (de zogenaamde wiskunde-maatregel), voelde men zich op de opleiding algemeen zeer onheus bejegend en regelrecht bedreigd. Daarbij kwam nog, dat op verschillende plaatsen suggesties werden gedaan om vergelijkbaar onderzoek te laten verrichten met betrekking tot andere vakgebieden.

De Inspectie wil benadrukken dat met de uitkomsten van dit soort onderzoeken zeer voorzichtig moet worden omgegaan. Het zal niet moeilijk zijn bij een onderzoek naar het beheersingsniveau van studenten op elk afzonderlijk vakgebied lacunes vast te stellen, afhankelijk van de criteria die men wenst te hanteren. De resultaten zullen dan ook altijd zorgvuldig in de brede context van een gehele opleiding geplaatst dienen te worden. Deze context wordt mede bepaald door alle eisen die aan de leraar basisonderwijs worden gesteld. Ze

worden tot uitdrukking gebracht in de zogenaamde eisen van de brede bekwaamheid¹.

1.3 Doel van het onderzoek

De minister onderscheidt voor het onderzoek in eerste instantie twee doeleinden:

- in de eerste plaats betreft het een betrouwbare inventarisatie van het Nederlandse-taalvaardigheidsniveau van PABO-studenten; en
- in de tweede plaats gaat het erom, dat de betrokken onderwijsinstellingen op grond van de onderzoeksresultaten eventueel hun onderwijsprogramma's kunnen bijstellen. (Zie de opdracht van de minister; bijlage 1).

Ter oriëntatie op de eerste doelstelling wordt door de Minister gedacht aan beroepsgerichte kwalificaties als het correct kunnen spellen, kennis van grammatica en interpunctie, het functioneel kunnen stellen, het kunnen samenvatten van artikelen en lezingen, mondelinge taalvaardigheid in instructiesituaties en vaardigheid in het voorlezen. Kennis en vaardigheden op het gebied van de taaldidactiek en de letterkunde noemt de Minister in dit kader niet. Niet omdat hieruit minder belangrijke beroepskwalificaties af te leiden zouden zijn, maar omdat het onderzoek zich moest toespitsen op de kennis van het taalsysteem en de taalvaardigheid van de student. Men mag hieruit afleiden dat de klachten die de minister bereikten, vooral op deze aspecten betrekking hadden.

In verband met de tweede doelstelling heeft de Inspectie een afzonderlijk onderzoek ingesteld naar het onderwijsaanbod op het gebied van de Nederlandse taal en letterkunde op de PABO's. Daarbij werd in de vraagstelling aan de PABO's aange-

¹De leraar basisonderwijs moet onderwijs kunnen geven:

- aan kinderen van 4 tot en met 12 jaar;
- in alle vakgebieden van de Wet op het Basisonderwijs;
- met inbegrip van alle facetten van art. 8 van de Wet op het Basisonderwijs.

Voorts moet hij kunnen beschikken over voldoende professionele bekwaamheden om persoonlijk, cultureel en maatschappelijk op een voor een leraar basisonderwijs gewenst niveau te functioneren.

sloten bij de uitsplitsing van beroepsgerichte kwalificaties, zoals die in de toetsen gestalte had gekregen en werd tevens gevraagd naar het aandeel van vakdidactiek en (jeugd)literatuur in het onderwijsaanbod.

Om de resultaten van het onderzoek naar het taalvaardigheidsniveau te kunnen waarderen, is aan een panel van vijf deskundigen verzocht een oordeel te geven per toets over de wenselijke score van de doorsnee PABO-abituriënt, gerelateerd aan de eisen te stellen aan beginnende leraren basisonderwijs. Dit verzoek heeft de Inspectie ook gedaan aan de onderzoekers van de SCO die de toetsen hebben samengesteld en afgenomen.

In het onderzoek is gestreefd naar landelijke representativiteit. De rapportage betreft de PABO's als groep van onderwijsinstellingen; over afzonderlijke PABO's wordt niet gerapporteerd.

1.4 Uitvoering van het onderzoek

Op respectievelijk 27 en 30 november 1987 heeft de Minister van Onderwijs en Wetenschappen opdrachtbrieven doen uitgaan aan de Inspectie en aan de Stichting Centrum voor Onderwijs- onderzoek van de Universiteit van Amsterdam (SCO). De Minister schreef aan de Inspectie de rapportage in juni 1988 te verwachten.

Inspectie en SCO hebben in onderling overleg een werkplan opgesteld. De Inspectie verzond haar enquête onderwijsaanbod in januari 1988. De SCO construeerde de negen af te nemen toetsen en legde die eind februari 1988 aan 68 studenten voor. Het panel van deskundigen, dat door de Inspectie Hoger Onderwijs werd samengesteld, oordeelde eind april 1988 over de door studenten te behalen toetsresultaten. In mei werd het verslag van het onderzoek door Inspectie en SCO in samenwerking geschreven en aan de panelleden ter becommentariëring voorgelegd. In juni werd de eindtekst door de Inspectie Hoger Onderwijs vastgesteld en aan de Inspecteur-Generaal aangeboden.

2 OPZET VAN HET ONDERZOEK

In het onderzoek zijn drie hoofdonderwerpen te onderscheiden: a. het onderwijsaanbod voor het vak Nederlandse taal en letterkunde, b. de kennis en beheersing van de Nederlandse taal bij studenten en c. de evaluatie van het taalbeheersingspeil door een panel van deskundigen. Van elk onderdeel wordt de opzet in een afzonderlijke paragraaf behandeld.

2.1 De vragenlijst over het onderwijsaanbod

Een overzicht van de wijze waarop de PABO's het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde gestalte geven, kan van groot belang zijn bij de interpretatie van de toetsuitslagen van studenten. Zo'n overzicht levert mogelijkverklaringen voor bepaalde verschijnselen die bij studenten geconstateerd worden. Zo'n overzicht is óók nodig als uitgangspunt voor nader te bepalen aanbevelingen die het resultaat van onderzoek zijn.

Om het bedoelde overzicht te verkrijgen is een vragenlijst samengesteld, die schriftelijk aan de PABO's is voorgelegd. Daarmee zijn de problemen vermeden die opgeroepen kunnen worden door een analyse van instellingswerkplannen. Zo'n analyse is tijdrovend en resulteert in gegevens die dikwijls moeilijk vergelijkbaar zijn. De vragenlijst bestaat uit twaalf, merendeels samengestelde vragen (bijlage 3). De vragen beperken zich in hoofdzaak tot de vakdoelen die de opleidingen nastreven en de middelen die de opleidingen daarbij aanwenden.

De eerste vier vragen betreffen de studielast (uitgedrukt in klokuren voor de totale vierjarige opleiding), zowel voor alle vakken samen als voor het vak Nederlandse taal en letterkunde afzonderlijk. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen contacturen en zelfstudie-uren. Met behulp van deze vragen wordt een indruk verkregen van het absolute en het relatieve gewicht dat de instellingen toekennen aan het vakgebied.

De volgende zeven vragen betreffen afzonderlijke onderdelen van het vakgebied. Centraal daarbij staat een lijst van

19 afzonderlijke (deel)vaardigheden of kennisgebieden, onderscheiden naar de volgende hoofdcategorieën: mondelinge uitdruktingsvaardigheid, schriftelijke uitdruktingsvaardigheid, luistervaardigheid, leesvaardigheid, taalbeschouwing, literatuur en vakdidactiek. Niet alle onderdelen zijn van een gelijk specificatieniveau: de taalbeheersingsonderdelen zijn bijvoorbeeld verder uitgesplitst dan het onderdeel vakdidactiek. Daarmee is nagestreefd dat de onderscheiden vakonderdelen corresponderen met de afzonderlijke toetsen in de toetsbatterij die aan studenten is voorgelegd (zie par. 2.2.1 hierover). De lijst vakonderdelen als geheel is een bij benadering uitputtende beschrijving van de onderdelen die de instellingen onder het vakgebied zouden kunnen rekenen. Per onderdeel zijn vragen gesteld over onder meer het belang dat men eraan hecht, de aandacht die het onderdeel krijgt, het leerjaar waarin het onderdeel gegeven wordt en het type beoordeling waarmee het onderdeel wordt afgesloten.

De twaalfde en laatste vraag is, of een student kan slagen met een onvoldoende voor Nederlandse taal en letterkunde op de eindlijst.

De vragenlijst is op drie opleidingen voorbesproken met de vaksectie Nederlands. Daarmee is voldoende zekerheid verkregen rond de duidelijkheid en doeltreffendheid van de opgenomen vragen.

Vervolgens is de vragenlijst toegezonden aan alle 54 instellingen die ten tijde van het onderzoek als zelfstandige opleidingen of als zelfstandige lesplaatsen binnen een hogeschool bekend waren. In de begeleidende brief is de directie verzocht alleen de eerste vier vragen (over de studielast) in te vullen. De resterende vragen dienden door de sectie Nederlands behandeld te worden. Van 45 instellingen is een volledig ingevulde vragenlijst retour ontvangen (respons 83 procent). De enquêteresultaten mogen als representatief beschouwd worden voor het onderwijsaanbod op alle PABO's in het cursusjaar 1987/88. De toevoeging van het cursusjaar is nodig in verband met de ontwikkelingsfase waarin de PABO-opleiding als geheel zich nog steeds bevindt.

De vragenlijsten zijn zorgvuldig ingevuld. Van de gelegenheid aanvullende opmerkingen te maken, is door acht inzenders gebruik gemaakt. In vier gevallen worden gevoelens van ergernis verwoord, opgeroepen door het ad-hoc karakter van het onderzoek. In vier andere gevallen wordt kritiek geuit op het accent dat het onderzoek legt op de eigen vaardigheid van de student in plaats van op het vakdidactisch handelen.

2.2 De toetsen voor de taalbeheersing door studenten

De kernonderdelen van de opzet zijn: de constructie en de validiteit van de taaltoetsen, de steekproef van studenten, de toetsafname en de verwerking van de toetsresultaten. Deze worden afzonderlijk in subparagrafen behandeld.

2.2.1 De constructie van de taaltoetsen

Om een indruk te krijgen van de kennis en beheersing van het Nederlands bij PABO-studenten is een serie van negen taaltoetsen geselecteerd c.q. geconstrueerd:

- a. een spellingtoets;
- b. een toets voor leestekens en afbreken van woorden;
- c. een toets voor woordbenoeming;
- d. een toets voor zinsontleding;
- e. een brief opstellen;
- f. een artikel samenvatten;
- g. een lezing samenvatten;
- h. voorlezen;
- i. mondeling instrueren.

Nadat de toetsen in een voorlopige versie klaar waren, is er een proefafname geweest. Gedurende één dag hebben acht proefpersonen alle toetsen gemaakt, volgens een afnamerooster dat zoveel mogelijk vooruitliep op de definitieve afnamen. Doel van de proefafname was een indruk te krijgen van de benodigde werktijd en de variatie hierin. Tevens is nagegaan of de aanwijzingen nog onduidelijkheden bevatten. In het navolgende wordt van de afzonderlijke taaltoetsen de ontstaanswijze beschreven. Indien de proefafname tot aanpassingen heeft geleid, wordt dit vermeld.

a. De constructie van de spellingtoets

De spellingtoets bestaat uit 93 items van het tweekeuze type (zie bijlage 4). Elk item bestaat uit een korte zin waarvan één woord is onderstreept. De student moet aangeven of het onderstreepte woord correct gespeld is of niet. Van de items zijn er 66 ontleend aan de 'Diagnostische spellingvaardigheidstoets voor de PABO' van het Cito. Deze items zijn geselecteerd op basis van item-restcorrelaties die het Cito heeft vastgesteld in eerdere toetsafnamen. De overige 27 items zijn nog niet eerder afgenomen. De nieuwe items waren nodig om een evenwichtige verdeling te realiseren van de items over de onderscheiden categorieën.

Uit tabel 2.1 blijkt dat er twee hoofdcategorieën onderscheiden zijn: I. de spelling van werkwoorden (31 items); II. de spelling van niet-werkwoorden (62 items).

Tabel 2.1: Itemmatrix bij de spellingtoets; de itemnummers verwijzen naar de toets in bijlage 4^a

hoofd/subcategorie	itemnummer					
I. spelling van werkwoorden (31 items)						
1. infinitief	43	2	65	15	<u>82</u>	
2. tegenwoordige tijd	4	<u>13</u>	67	51	<u>26</u>	16 74
3. verleden tijd	30	38	80	72		
4. voltooid deelwoord	42	24	28	12	<u>83</u>	60
5. bijvoeglijk gebruikt deelwoord	68	<u>22</u>	11	<u>18</u>	<u>32</u>	<u>84</u> <u>35</u>
	<u>56</u>	<u>48</u>				
II. spelling van niet-werkwoorden (62 items)						
1. ten onrechte toevoegen of weglaten van niet hoorbare letters	17	93	6	76	<u>20</u>	61 34
2. al dan niet verdubbelen van lettertekens	3	64	23	36	29	<u>78</u> <u>10</u>
3. woorden met stomme 'e'	7	25	<u>39</u>	49	<u>47</u>	57 <u>70</u>
4. tweeklanken	63	41	73			
	77	<u>79</u>	<u>1</u>	<u>5</u>	19	85 86
5. apostrof	<u>87</u>	<u>46</u>	<u>88</u>			
	<u>14</u>	75	<u>21</u>	37	31	<u>89</u> <u>50</u>
6. trema	<u>90</u>	<u>54</u>	<u>71</u>	62	<u>66</u>	
	9	<u>58</u>	8	<u>45</u>	<u>33</u>	44
7. medeklinker verandering	<u>55</u>	27	52	<u>69</u>	<u>92</u>	<u>53</u>

^a De onderstreepte items zijn nieuw. Van de vet gedrukte items is de correct gespelde vorm in de toets opgenomen.

b. De constructie van de toets voor leestekens en afbreken van woorden

De toets bestaat uit 32 items van het tweekeuze type (zie bijlage 5). De eerste 17 bestaan uit korte zinnen waarbij de student moet aangeven of er correct gebruik gemaakt is van leestekens of niet. De items 18 tot en met 32 bestaan uit afgebroken woorden, waarbij de student moet aangeven of het woord correct is afgebroken of niet. Van de 32 items zijn er 26 afkomstig uit de 'Diagnostische spellingvaardigheidstoets voor de PABO' van het Cito. Ze zijn geselecteerd op basis van item-restcorrelaties, geschat in eerdere toetsafnamen door het Cito. De overige zes items zijn nieuw. Ze bleken nodig in verband met de verdeling van de items over de onderscheiden categorieën (tabel 2.2).

Tabel 2.2: Itemmatrix bij de toets voor leestekens en afbreken van woorden; de itemnummers verwijzen naar de toets in bijlage 5^a

hoofd/subcategorie	itemnummer
I. leestekens (17 items)	
1. plaatsing komma tussen twee persoonsvormen	1 2 6 11
2. idem, tussen nevenschikkend verbonden zinsdelen	<u>3</u> 15
3. dubbele punt voor een opsomming	10
4. dubbele punt voor een aanhaling	4 7 8 13
5. dubbele punt voor een toelichting	14
6. aanhalingstekens bij directe rede	4 7 8 12 13 <u>16</u>
7. kommapunt	1 10 13
8. vraagteken	<u>3</u> 4 5 6
9. uitroepteken	<u>7</u> 9 13
10. komma na aanspreking	<u>17</u>
II. afbreken (15 items)	
1. bij voor- en achtervoegsels	18 24 25
2. bij opeenvolgende klinkers	23
3. bij één of meer medeklinkers	19 20 22 26 27 <u>28</u> 29
	<u>30</u> <u>32</u>
4. bij bastaardwoorden	<u>21</u> <u>31</u>

^a De onderstreepte items zijn nieuw. Van de vet gedrukte items is de correcte versie in de toets opgenomen.

c. De constructie van de toets voor woordbenoeming

De toets bestaat uit 38 items van het meerkeuze type. In een serie korte zinnen zijn 38 woorden onderstreept, die naar woordsoort benoemd moeten worden. De student heeft daarbij de keus uit tien -- wisselende -- antwoordmogelijkheden die bovenaan elke pagina staan afgedrukt (zie bijlage 6). De items zijn afkomstig uit de 'Diagnostische grammaticatoets voor de PABO' van het Cito. De items zijn geselecteerd op grond van item-restcorrelaties die uit eerdere afnamen bekend zijn. In de toets zijn over 19 woordsoorten items opgenomen (tabel 2.3).

Tabel 2.3: Itemmatrix bij de toets voor woordbenoeming; voor de items raadplege men bijlage 6

woordsoort	itemnummer
1. zelfstandig naamwoord	4 8
2. lidwoord	2 14
3. bijvoeglijk naamwoord	3 6
4. bijwoord	1 10
5. voorzetsel	7 17
6. onderschikkend voegwoord	11 16
7. nevenschikkend voegwoord	9 18
8. hoofdtelwoord	8 13
9. rangtelwoord	5 15
10. persoonlijk voornaamwoord	19 27
11. bezittelijk voornaamwoord	21 23
12. aanwijzend voornaamwoord	31 33
13. betrekkelijk voornaamwoord	20 24
14. vragend voornaamwoord	29 36
15. onbepaald voornaamwoord	22 35
16. wederkerend voornaamwoord	28 34
17. zelfstandig werkwoord	26 30
18. hulpwerkwoord	32 37
19. koppelwerkwoord	25 38

d. De constructie van de toets voor zinsontleding

De toets bestaat uit 30 items van het meerkeuze type. In een serie korte zinnen zijn 30 onderdelen onderstreept, die ingedeeld moeten worden naar één van de tien soorten die bovenaan elke pagina vermeld staan (zie bijlage 7). De items zijn afkomstig uit de 'Diagnostische grammaticatoets voor de PABO' van het Cito. Ze zijn geselecteerd op grond van in eerdere

afnamen berekende item-restcorrelaties. Per onderdeel zijn drie items opgenomen (tabel 2.4).

Tabel 2.4: Itemmatrix bij de toets voor zinsontleding; voor de items raadplege men bijlage 7

onderdeel	itemnummer
1. onderwerp	9 13 22
2. persoonsvorm	1 21 24
3. werkwoordelijk gezegde	25 28 30
4. naamwoordelijk gezegde	12 14 18
5. naamwoordelijk deel	6 17 29
6. lijdend voorwerp	2 3 5
7. meewerkend voorwerp	7 8 11
8. voorzetselvoorwerp	4 10 26
9. bijvoeglijke bepaling	16 19 23
10. bijwoordelijke bepaling	15 20 27

e. De constructie van de toets 'Een brief opstellen'

De toets is een uitwerking van de taalgebruikssituatie 'Het opstellen van een brief, mededeling, notitie of iets dergelijks over een kwestie die in het beroepsleven van iedere leraar voor kan komen'. Hoewel het niet moeilijk is legio gevalsbeschrijvingen te ontwikkelen die aan de situatieomschrijving voldoen, zijn vele daarvan niet zo geschikt voor het hier beoogde doel. Eén van de complicaties is dat het in veel gevallen de schoolleider zal zijn die als penvoerder optreedt en niet één van de andere schoolteam-leden. Een andere complicatie is dat PABO-studenten -- ook al lopen ze intensieve stages -- aan allerlei facetten van het beroepsleven nog niet toegekomen zijn.

De geconstrueerde gevalsbeschrijving komt aan deze bezwaren zoveel mogelijk tegemoet. De student wordt opgedragen een brief aan de ouders op te stellen in verband met de voorbereidingen voor de jaarlijkse excursie. In de brief dient de excursie te worden aangekondigd en toegelicht. Tevens moet de medewerking van ouders gevraagd worden bij de organisatie van de dag zelf. Bij het opstellen van de brief kan de student gebruik maken van de informatie die in een gevalsbeschrijving is opgenomen. Om de realiteitswaarde te verhogen is briefpa-

pier van de school bijgesloten. De gevalsbeschrijving en opdracht zijn opgenomen in bijlage 8.

Ten behoeve van de scoring van de door de studenten geschreven brieven is een beoordelingsschema ontwikkeld. Het schema heeft betrekking op zowel de inhoud van de brieven als op de kwaliteit van het gebezigde taalgebruik. Voor de scoring van de inhoud zijn in totaal 31 criteria geformuleerd, als volgt verdeeld over drie subcategorieën: I. inhoud (20 criteria), II. briefconventies (zes criteria), III. opbouw (vijf criteria). Voor de scoring van het taalgebruik zijn zogenaamde tel-instructies ontwikkeld. Geteld worden het aantal woorden, zinnen, fout gespelde woorden, fout geformuleerde zinnen en interpunctiefouten; in totaal vijf variabelen.

f. De constructie van de toets 'Een artikel samenvatten'

De toets is een uitwerking van de taalgebruikssituatie 'Het schriftelijk samenvatten van een tekst over een psychologisch, pedagogisch of onderwijskundig onderwerp ten behoeve van een aan het leraar-beroep gebonden gebruiksdoel'.

Deze toets is speciaal voor het onderhavige onderzoek geconstrueerd door het Cito. Uitgangspunt was een artikel over beeldscherm-analfabetisme, geschreven door P. Dijkstra en gepubliceerd in het tijdschrift Psychologie (nummer 6, 1987). In het artikel worden positieve kanten belicht van het kijken naar televisie en het doen van computerspelletjes. Het artikel telt ongeveer 1700 woorden. In een bij het artikel gemaakte gevalsbeschrijving wordt erop gewezen dat ouders ongerust zijn over het verschijnsel dat kinderen zo vaak naar de televisie kijken en zo graag computerspelletjes doen. De student wordt opgedragen van het artikel een korte samenvatting (200 à 400 woorden) te maken voor de ouderkrant van de school. Bij de proefafname van de toets bleek dat de meeste kandidaten aan 60 minuten werktijd niet genoeg hadden. Daarop is besloten het artikel in te korten tot circa 1300 woorden. De definitieve versie van het artikel, de gevalsbeschrijving en de opdracht zijn opgenomen als bijlage 9.

Het scoringsschema heeft de vorm van een lijst van 26 proposities. Alle proposities samen representeren de hoofdlijn van het artikel. Van elke afzonderlijke propositie wordt nagegaan of deze in de samenvatting aanwezig is of niet. Als onderdeel van de scoring wordt tevens een schatting gemaakt van het aantal woorden dat de samenvatting telt.

g. De constructie van de toets 'Een lezing samenvatten'
De toets is een uitwerking van de taalgebruikssituatie 'Het schriftelijk samenvatten van een mondelinge tekst over een psychologisch, pedagogisch of onderwijskundig onderwerp ten behoeve van een aan het leraar-beroep gebonden gebruiksdoel'.

Als uitgangspunt is een lezing genomen, gehouden op het congres 'Basisvorming in de basisschool'. Dit congres, dat op 31 maart en 1 april 1987 in Hilversum plaats vond, is bijgewoond door een groot aantal schoolleiders en medewerkers uit de onderwijsverzorgingsinstellingen. Ten behoeve van de toets is de lezing verkort en vereenvoudigd. De duur bedraagt ongeveer 20 minuten. De lezing behandelt de vraag, hoe men op de basisschool einddoelstellingen zou kunnen vastleggen. In de erbij gemaakte gevalsbeschrijving wordt de student opgedragen van de lezing een representatieve samenvatting te maken. De samenvatting is bedoeld om ingebracht te worden in de discussie die er op school gevoerd wordt over de einddoelstellingen. De teamleden willen de inhoud van de lezing in de discussie betrekken.

Tijdens de proefafname bleek de inhoud van de lezing moeilijk gevonden te worden. Bovendien raakte men in verwarring, doordat de tijdens de lezing uitgereikte 'hand-out' de aandacht afleidde. In de definitieve versie is afgezien van de 'hand-out' en de inhoud van de lezing nog verder vereenvoudigd. De tekst van de lezing is opgenomen als bijlage 10.

Het scoringsschema heeft de vorm van een lijst van 20 proposities. Alle proposities samen representeren de hoofdlijn van de lezing. Van elke afzonderlijke propositie wordt nagegaan of deze in de samenvatting aanwezig is of niet. Als onderdeel van de scoring wordt tevens een schatting gemaakt van het aantal woorden dat de samenvatting telt.

h. De constructie van de toets 'Voorlezen'

De voorleestoets is bedoeld om een indruk te krijgen van de vaardigheid van studenten in het voorlezen van een verhaal aan kinderen. De voor te lezen tekst is een passage uit het boek 'Alleen op de wereld' van Hector Malot. Dezelfde passage is opgenomen in een hedendaagse taalmethode voor de basisschool (Taalkabaal). Het voorlezen van de passage duurt ongeveer 4 minuten, voldoende om een indruk te krijgen van de vaardigheid in het voorlezen. De gekozen passage biedt de mogelijkheid tot afwisselend stemgebruik in enkele korte dialogen. De student wordt in de gelegenheid gesteld het voorlezen voor te bereiden door de tekst tevoren door te nemen en aantekeningen in de tekst te maken. Daarna maakt de student een ononderbroken audio-opname van zichzelf. De opdracht voor de student en de tekst zijn opgenomen als bijlage 11.

De instructies voor de beoordeling van de bandopnamen bestaan uit een aantal uitspraken, verdeeld over drie categorieën: verstaanbaarheid, expressie en leesfouten. Voor elk van de uitspraken drukt de beoordelaar op een vijfpuntsschaal uit in hoeverre deze van toepassing is op de betrokken opname.

i. De constructie van de toets 'Mondeling instrueren'

De toets is een uitwerking van de taalgebruikssituatie 'Het geven van mondelinge uitleg of instructie in een situatie die in het beroepsleven van iedere leraar voor kan komen'.

Als uitwerking is gekozen voor het geven van een miniles over een natuurkunde proefje. In het proefje wordt voor kinderen aanschouwelijk gemaakt dat lucht volume inneemt. De student bereidt zich gedurende ongeveer 10 minuten voor op de te geven miniles, onder begeleiding van een proefleider. Daarna wordt de les daadwerkelijk gegeven aan twee speciaal geïnstrueerde pseudo-leerlingen. De miniles duurt eveneens ongeveer 10 minuten en bestaat uit drie fasen. In fase 1 dient de student de leerlingen het proefje te laten uitvoeren door hen mondeling te instrueren. In fase 2 moet de student het natuurkundig verschijnsel uitleggen. In fase 3 instrueert

de student de leerlingen nogmaals het proefje te verrichten, maar ditmaal met een verbale begeleiding van de waar te nemen verschijnselen. Van de miniles wordt een geluidsopname gemaakt. De proefleider maakt als observator aantekeningen die de interpretatie van de opname kunnen vergemakkelijken. Het schriftelijke toetsmateriaal is opgenomen als bijlage 12.

De instructie voor de scoring van de bandopnamen bestaat uit 86 criteria, verdeeld over de drie fasen: fase 1, 24 criteria; fase 2, 32 criteria; fase 3, 30 criteria. De criteria betreffen drie componenten van het instructie-gedrag van de student: de inhouds-, de organisatie- en de interactie-component.

2.2.2 De validiteit van de taaltoetsen

Over de validiteit van de taaltoetsen moeten enkele essentiële vragen gesteld worden. Is de toetsbatterij valide ten opzichte van de onderzoeksopdracht? Hoe is de curriculumvaliditeit -- of in andere woorden -- sluiten de toetsen aan bij het gegeven onderwijs? Hoe is de begripsvaliditeit: hebben de toetsen inderdaad betrekking op de beoogde aspecten van de kennis en beheersing van het Nederlands?

Ten opzichte van de beroepskwalificaties die in de onderzoeksopdracht genoemd worden, is de toetsbatterij in bepaalde zin volledig. Voor elke genoemde kwalificatie zijn een of meer toetsen of toetsonderdelen opgenomen. Dat betekent evenwel niet dat elke kwalificatie uitputtend uitgewerkt is. Het beste kan men elke toets als een exemplarische uitwerking beschouwen.

Het tweede onderscheiden validiteitsaspect is de aansluiting van de toetsbatterij bij het door de studenten gevolgde PABO-onderwijs. Bij de bespreking van dit aspect kan gebruik gemaakt worden van de resultaten van het aanbodgedeelte van het onderzoek. De PABO's hebben voor 19 afzonderlijke vakonderdelen aangegeven hoeveel aandacht eraan besteed wordt tijdens de opleiding. Een aantal van deze onderdelen correspondeert rechtstreeks met afzonderlijke toetsen of combinaties van toetsen. Als een aanvulling daarop is van de deelnemende studenten informatie verkregen over het door hen op de

PABO (tot en met het derde studiejaar) ontvangen onderwijs. Voor de negen afzonderlijke toetsen hebben de studenten aan kunnen geven of er in hun opleiding wel of geen aandacht is besteed aan de beheersing van het betrokken onderdeel. Combineert men de antwoorden van de opleidingen en van de studenten (tabel 2.5), dan blijkt de conclusie over de curriculumvaliditeit positief te luiden. Alleen van de beide samenvattingsonderdelen is te constateren dat ze nogal eens in het leerplan ontbreken.

Tabel 2.5: Het percentage PABO's (n=45) en het percentage studenten (n=68) dat aangeeft dat aan een onderdeel aandacht wordt besteed in de opleiding^a

onderdeel	PABO's	studenten
a. spelling	} 91	89
b. leestekens en afbreken van woorden		64
c. woordbenoeming	} 98	75
d. zinsontleding		92
e. een brief opstellen	73	40
f. een artikel samenvatten	60	43
g. een lezing samenvatten	22	59
h. voorlezen	91	95
i. mondeling instrueren	91	72

^a Voor de onderdelen e, f, g en i wordt een rechtstreekse vergelijking tussen de beantwoording door de instellingen en door de studenten enigszins bemoeilijkt, doordat de instellingen zich over ruimere onderdelen hebben uitgesproken dan de studenten (zie hiervoor bijlage 3).

Het derde hier te bespreken aspect is de begripsvaliditeit. Men dient over het algemeen voorzichtig te zijn in het generaliseren op basis van toetsuitslagen. Zo'n generalisatie is slechts mogelijk naar taaksituaties die betrekkelijk dicht blijven bij de taken die in de toetsen gevraagd worden. Een voorbeeld moge dit verduidelijken. De spellingtoets vraagt onder meer naar parate kennis op het gebied van de werkwoordspelling. Wie dit toetsonderdeel slecht maakt, zal zeer waarschijnlijk ook andere toetsen met vergelijkbare items slecht maken. Zo iemand is waarschijnlijk niet in staat op vragen van leerlingen (Hoe schrijf je 'gepote aardappelen'?)

direct een antwoord te geven. Zo iemand kan evenwel toch in staat zijn in eigen teksten zonder fouten te spellen door zich in de woordkeus te beperken tot de bekende werkwoordvormen. Omgekeerd duidt een hoge score op de spellingtoets op een grote hoeveelheid parate kennis. Vanzelfsprekend behoeven dan in eigen teksten geen spelfouten meer gemaakt te worden.

2.2.3 De steekproef van studenten

De populatie van studenten kan als volgt omschreven worden: alle studenten die in het studiejaar 1987/1988 als derdejaars ingeschreven staan op een PABO-opleiding. De keuze voor derdejaars -- en niet voor vierdejaars -- heeft als nadeel, dat de te trekken conclusies geen betrekking hebben op abiturienten. Maar er zijn goede argumenten die vóór de hier gemaakte keuze pleiten. Gezien het afnametijdstip in het voorjaar kan men ten eerste bezwaarlijk van examenkandidaten verlangen dat zij zich beschikbaar stellen voor een onderzoek, dat voor henzelf geen praktische waarde meer kan hebben. Ten tweede biedt een onderzoek onder derdejaars -- in het geval tekorten geconstateerd worden -- bij tijdig ingrijpen de mogelijkheid deze tekorten nog in het vierde jaar te verhelpen.

In de steekproefopzet zijn twee stappen te onderscheiden. In de eerste stap zijn alle PABO-instellingen benaderd. Hun is gevraagd de adressen ter beschikking te stellen van vier ingeschreven derdejaars (de eerste vier van de leerlingenlijst na alfabetische ordening op achternaam). In de tweede stap is aan de studenten van wie adressen verkregen waren, schriftelijk verzocht of zij in principe bereid waren zich gedurende een gehele dag beschikbaar te houden voor deelname aan het onderzoek.

De respons in de eerste stap is zeer hoog geweest. Van de 54 instellingen -- waarvan sommige met meer lesplaatsen -- zijn in totaal 55 positieve reacties ontvangen. Deze positieve respons is waarschijnlijk mede beïnvloed door de informatie-bijeenkomst die de Inspectie begin januari 1988 heeft belegd en waarvoor alle PABO-directies uitgenodigd waren. Ook de respons in de tweede stap is hoog geweest, zij het minder

hoog dan in de eerste stap. Van de 220 benaderde studenten hebben er zich 100 (d.w.z. 45 procent) bereid verklaard aan het onderzoek deel te nemen. Eenentachtig studenten verklaarden daartoe niet in staat of bereid te zijn (53 maal i.v.m. studieverplichtingen of verplichtingen van andere aard; 17 maal om principiële redenen zoals wantrouwen in de kwaliteit van het onderzoek; 11 maal om onbekende redenen). Van 39 studenten is geen reactie ontvangen, hetgeen voor een gedeelte terug te voeren is op de antwoordperiode die noodzakelijk zeer kort gehouden moest worden.

Er zijn drie dagen vastgesteld voor de toetsafnamen (begin maart), in respectievelijk Eindhoven, Meppel en Amsterdam. Per locatie konden ongeveer 25 studenten ontvangen worden. Met 80 van de 100 positief reagerende studenten is telefonisch een nadere afspraak gemaakt over de onderzoeksdeelname. Deze 80 vormen een willekeurige selectie uit de genoemde 100 derdejaars. Uiteindelijk hebben 68 studenten -- afkomstig van 33 opleidingen of lesplaatsen -- aan de toetsafnamen deelgenomen. Om diverse redenen (ziekte, roosterwijzigingen, e.d.) zijn derhalve nog 12 studenten afgefallen. Gezien het gevorderde tijdstip zijn geen nieuwe afspraken meer gemaakt.

De belangrijkste vraag is of de 68 deelnemers representatief te achten zijn voor de populatie derdejaars, jaargang 1987/1988. Tot op grote hoogte kan deze vraag positief beantwoord worden. Gezien de responsbereidheid in de eerste trekingsstap is daar de ruimte voor selectieve mechanismen zeer klein geweest. In stap 2 is weliswaar de uitval groter geweest, maar dat vermindert alleen de representativiteit indien de redenen voor niet-deelname samenhangen met het peil van de beheersing van de Nederlandse taal. Voor de meeste van de aangevoerde redenen (studieverplichtingen, ziekte, roosterwijzigingen, etc.) valt zo'n samenhang redelijkerwijs niet te verwachten. Van andere redenen, zoals door principiële weigeraars aangevoerd, is het representativiteits-bedreigende effect onbekend. Zulke redenen zijn echter in de minderheid. Derhalve kan met grote zekerheid geconcludeerd worden, dat de gerealiseerde steekproef bij benadering representatief is. Neemt men verder aan dat de kennis en beheersing van de

Nederlandse taal in de populatie bij benadering normaal verdeeld zijn, dan is de gerealiseerde steekproefomvang van 68 voldoende groot voor een nauwkeurige schatting van populatie-grootheden. Zo bedraagt de verwachte schattingsfout voor het populatiegemiddelde slechts 12 procent van de standaardafwijking.

2.2.4 De afname van de taaltoetsen

Zoals al in de vorige paragraaf is aangegeven zijn de taaltoetsen niet op de PABO-instellingen zelf afgenomen, maar op verspreid gelegen locaties in Eindhoven, Meppel en Amsterdam. De afnamen zijn gerealiseerd met medewerking van een speciaal geformeerd afnameteam, dat uit zeven personen bestond. Deze manier van afnemen biedt enkele belangrijke voordelen. In de eerste plaats behoeft op vrijwillige medewerking van PABO-instellingen geen enkel beroep te worden gedaan. Ten tweede geeft het de mogelijkheid de deelnemende studenten van zoveel mogelijk verschillende opleidingen afkomstig te laten zijn. Dit heeft een statistisch voordeel, omdat de efficiëntie van de schatters erdoor verhoogd wordt. Het derde voordeel is evenwel het belangrijkste. De gekozen afnamewijze biedt de gelegenheid de afname-omstandigheden zoveel mogelijk gelijk te houden en een betere garantie dat van alle studenten een complete set toetsresultaten verkregen wordt.

Op elke locatie is één afnamedag geweest. Per afnamedag hebben 20 à 25 derdejaars PABO-studenten deelgenomen. Gedurende de dag heeft elke student alle in 2.2.1 beschreven toetsen gemaakt. Het werktempo is vrijgelaten, al zijn er wel richtlijnen aangegeven om te voorkomen dat iemand aan het einde van de dag in tijdnood zou komen. De variatie in de werktijd die studenten gebruikt hebben, is niet erg groot gebleken. De snelste en traagste student hebben 200, respectievelijk 292 minuten werktijd (excl. pauzes) gebruikt. De gemiddelde werktijd bedroeg vier uur en een kwartier. Hieruit mag afgeleid worden dat op de duur van de inzet der studenten geen excessief beroep is gedaan. De volgorde waarin de studenten de taaltoetsen hebben gemaakt, was variabel. Een en ander was afhankelijk van het werktempo en van de omstandig-

heid, dat de toetsen 'Voorlezen' en 'Mondeling instrueren' door maar twee studenten tegelijkertijd gedaan konden worden.

Aan de studenten is niet stelselmatig hun mening gevraagd over het onderzoek of de afname. Niettemin hebben velen die gegeven. De overheersende indruk is dat er met grote inzet aan de toetsen gewerkt is. Regelmatig hebben studenten te kennen gegeven hun uiterste best te hebben gedaan om een positieve openbare beeldvorming van de PABO te realiseren. Hoewel er incidenteel vraagtekens geplaatst zijn bij sommige toetsen, is er weinig kritiek vernomen. Over het algemeen hebben de studenten de afnamen nuttig en leerzaam gevonden.

2.2.5 De verwerking van de toetsresultaten

Nadat de gegevensverzameling geheel was afgerond, zijn de toetsresultaten van de studenten aan een scoring of beoordeling onderworpen. Vervolgens zijn de schalen samengesteld waarop in hoofdstuk 3 de beheersingsresultaten gepresenteerd worden. De beide stappen -- scoring of beoordeling en schaalconstructie -- zijn ondersteund met statistische analyses. Onderstaand wordt voor de negen afzonderlijke taaltoetsen ingegaan op de wijze van gegevensverwerking.

a. De verwerking van de spellingtoets

De in totaal 93 items zijn verdeeld over twee schalen, een schaal voor de spelling van werkwoorden (31 items) en een schaal voor de spelling van niet-werkwoorden (62 items). De betrouwbaarheid van beide schalen is redelijk te noemen. Betrouwbaarheidsindex KR-20 bedraagt .65 respectievelijk .51. Om te corrigeren voor de ongelijke aantallen items is de schaal score uitgedrukt in het percentage correct beantwoorde items. Voor één student, die abusievelijk een hele pagina van het toetsboekje overgeslagen heeft, konden geen schaal scores berekend worden.

b. De verwerking van de toets voor leestekens en afbreken van woorden

De in totaal 32 items zijn verdeeld over twee schalen, een schaal voor het afbreken van woorden (15 items) en een schaal

voor leestekens (17 items). De betrouwbaarheid van beide schalen is redelijk te noemen. Betrouwbaarheidsindex KR-20 bedraagt .52 respectievelijk .59. Ter correctie voor de ongelijke aantallen items is de schaalscore uitgedrukt in het percentage correct beantwoorde items.

c. De verwerking van de toets voor woordbenoeming

Van de in totaal 36 items zijn er twee buiten beschouwing gebleven (de items 28 en 34) in verband met een fout in de vraagstelling. De betrouwbaarheid van de resulterende schaal -- die derhalve 34 items bevat -- is redelijk tot goed te noemen. De KR-20 bedraagt .74. De schaalscore is omgerekend naar het percentage correct beantwoorde items. Voor één student, die veel items onbeantwoord heeft gelaten, is geen schaalscore berekend.

d. De verwerking van de toets voor zinsontleding

De betrouwbaarheid van de schaal, die uit 30 items bestaat, is goed tot zeer goed te noemen. KR-20 bedraagt .89. De schaalscore is omgerekend naar het percentage goed beantwoorde items.

e. Verwerking van de toets 'Een brief opstellen'

De door de studenten geschreven brieven zijn door twee onafhankelijke beoordelaars gescoord. Deze zijn op hun taak voorbereid door een proefscoring (met nabespreking) van de samenvattingen die tijdens de proefafname verzameld zijn. De instructies voor de beoordeling, die zowel betrekking hebben gehad op de inhoud als op het taalgebruik, zijn opgenomen in bijlage 14.

De overeenstemming tussen de beoordelaars op de 31 inhoudelijke criteria is hoog. Coëfficiënt gamma varieert van .59 tot en met 1.00 en bedraagt gemiddeld .92 met een standaardafwijking van .13.

De scores van beide beoordelaars op de eerste 20 criteria zijn samengevoegd tot één schaal (met derhalve twee maal 20 is 40 variabelen), de schaal BRIEF-INHOUD. De homogeniteit van deze schaal is voldoende tot goed (coëfficiënt alpha

bedraagt .77). De scores van beide beoordelaars op de zes briefconventie-criteria zijn op dezelfde wijze gecombineerd tot de schaal BRIEF-CONVENTIES (coëfficiënt alpha bedraagt .76). De scores op de laatste vijf criteria vormen samen de schaal BRIEF-OPBOUW (coëfficiënt alpha bedraagt .66). Op alle drie de schalen is de schaal score gelijk aan de som van de itemscores gedeeld door twee (het aantal beoordelaars). Het theoretische bereik van de schalen is derhalve gelijk aan het aantal criteria, respectievelijk 20, 6 en 5.

Bij de scoring van het taalgebruik is de variabele 'aantal woorden' als enige enkelvoudig gescoord. De vier andere variabelen -- te weten het aantal zinnen, fout geformuleerde zinnen, fout gespelde woorden en interpunctiefouten -- zijn in eerste instantie door twee onafhankelijke beoordelaars gescoord.

Tabel 2.6: Gemiddelde (\bar{x}_a , \bar{x}_b), standaard-afwijking (s_a , s_b) en de correlatie (corr.) tussen de scores voor twee beoordelaars (a en b) die vier taalgebruik-variabelen hebben beoordeeld (n=68 brieven)

variabele	\bar{x}_a	\bar{x}_b	s_a	s_b	corr.
aantal zinnen	12.0	12.0	3.5	3.7	.90
aantal geform. zinnen	1.3	1.4	1.3	1.2	.18
aantal fout gesp. woorden	1.1	.8	1.5	1.2	.69
aantal interpunctiefouten	1.9	2.5	1.9	2.7	.29

Uit tabel 2.6 blijkt dat de twee beoordelaars qua gemiddelde en standaard-afwijking een voldoende tot zeer goede overeenstemming hebben bereikt. Uit het feit dat de correlatie voor twee van de variabelen -- het aantal fout geformuleerde zinnen en het aantal interpunctiefouten -- laag is, moet evenwel worden opgemaakt dat de beoordelaars nogal eens verschillende fouten hebben geconstateerd. De 17 brieven waarbij het verschil in het geconstateerde aantal fout geformuleerde zinnen meer dan twee bedroeg, zijn door een derde beoordelaar opnieuw gescoord. Hetzelfde is gedaan bij de 19 brieven waarbij het verschil in geconstateerde interpunctiefouten meer dan drie bedroeg. In al deze gevallen is de score

van de derde beoordelaar als definitieve score vastgesteld. In de andere gevallen is de definitieve score het gemiddelde van de scores van de twee beoordelaars. In hoofdstuk 3 worden drie fouten-variabelen gerapporteerd: het percentage fout geformuleerde zinnen, het promillage fout gespelde woorden en het aantal interpunctiefouten.

f. De verwerking van de toets 'Een artikel samenvatten'

De door de studenten gemaakte samenvattingen zijn door twee onafhankelijk werkende beoordelaars gescoord. Ze zijn op hun taak voorbereid door een proefscoring (met nabespreking) van de samenvattingen die bij de proefafname van de toets verzameld zijn. De beoordelingsinstructies zijn opgenomen in bijlage 15. De overeenstemming tussen de beoordelaars over de 68 samenvattingen is hoog. Voor de 26 afzonderlijk gescoorde proposities varieert de overeenstemmingsindex (coëfficiënt gamma) van .81 tot en met 1.00. Het gemiddelde bedraagt .98, de standaard-afwijking is .04. De beoordelingen op de 26 proposities van beide beoordelaars zijn samengevoegd tot één schaal (met derhalve twee maal 26 is 52 variabelen). De homogeniteit van de schaal is hoog (coëfficiënt alpha bedraagt .87). De score op de schaal is gedeeld door twee (het aantal beoordelaars), zodat het theoretische bereik van de schaal 26 bedraagt, gelijk aan het aantal gescoorde proposities. De samenvattingen die de lengte-limiet van 400 woorden met meer dan 25 procent overschrijden, blijven bij de gepresenteerde resultaten buiten beschouwing. Deze voldoen niet aan de opdracht.

g. De verwerking van de toets 'Een lezing samenvatten'

De door de studenten gemaakte samenvattingen zijn door twee onafhankelijk werkende beoordelaars gescoord. Ze zijn op hun taak voorbereid door een proefscoring (met nabespreking) van de samenvattingen die bij de proefafname van de toets verzameld zijn. De beoordelingsinstructies zijn opgenomen in bijlage 16. De overeenstemming tussen de beoordelaars over de 68 samenvattingen is hoog. Voor de 20 afzonderlijke proposities varieert de overeenstemmingsindex (coëfficiënt gamma)

van .44 tot en met .99. Het gemiddelde bedraagt .79, de standaard-afwijking is .16. De beoordelingen op de 20 proposities van beide beoordelaars zijn samengevoegd tot één schaal (met twee maal 20 is 40 variabelen). De homogeniteit van deze schaal is goed (coëfficiënt alpha bedraagt .82). De schaalscore is gedeeld door het aantal beoordelaars, zodat het theoretische bereik van de schaal 20 bedraagt, gelijk aan het aantal proposities. De samenvattingen die de lengtelimiet van 400 woorden met meer dan 25 procent overschrijden, blijven bij de gepresenteerde resultaten buiten beschouwing. Deze voldoen niet aan de opdracht.

h. De verwerking van de toets 'Voorlezen'

Van het voorlezen van elke student is een geluidsopname gemaakt. De scoring is vanaf de band verricht door twee onafhankelijke beoordelaars, die tevoren vertrouwd gemaakt zijn met het beoordelingsschema. Het beoordelingsschema bestaat uit acht criteria. Drie daarvan betreffen de uitspraak, vier de expressie of overdracht en de laatste de leesfouten. Per criterium kon een beoordelaar maximaal vijf punten toekennen (zie bijlage 17 voor het beoordelingsschema). De scores voor de drie uitspraak-criteria zijn samengevoegd tot de schaal UITSPRAAK. De vier expressie-criteria vormen samen de schaal EXPRESSIE. Het leesfouten-criterium is apart gebleven. De schaalscores zijn lineair getransformeerd naar de oorspronkelijke schaal, die van 1 tot 5 loopt.

Uit analyses bleek dat de beoordelaars een voldoende tot goede overeenstemming vertoonden in het toekennen van de scores. Voor de afzonderlijke acht criteria bedroeg de overeenstemming .32 tot .92 (uitgedrukt in coëfficiënt gamma). De homogeniteit van de schalen bedroeg .59 en .88 voor respectievelijk UITSPRAAK en EXPRESSIE. Deze coëfficiënten zijn berekend over de afzonderlijke criteria-scores van beide beoordelaars (derhalve over zes, respectievelijk acht variabelen) en uitgedrukt in coëfficiënt alpha. De wat lagere homogeniteit van de schaal uitspraak hangt samen met de geringe variantie op deze schaal: vrijwel alle studenten hebben op deze schaal een hoge score behaald.

i. De verwerking van de toets 'Mondeling instrueren'

Van elke miniles is een geluidsopname gemaakt. De scoring is vanaf de band verricht door twee onafhankelijke beoordelaars. Zij zijn op hun taak voorbereid door een proefscoring (met nabespreking) van vijf opgenomen lessen. Daarna hebben de beoordelaars de overige lessen onafhankelijk van elkaar gescoord. Ze konden daarbij beschikken over aantekeningen die de proefleider tijdens de lessen gemaakt had. Door het tijd-rovende karakter van de beoordeling is van elke les alleen de eerste fase gescoord, waarin de student de leerlingen verbaal de uitvoering van de proef instrueert. De lessen zijn op 24 criteria gescoord (zie bijlage 18). Over 21 daarvan wordt gerapporteerd in hoofdstuk 3. Deze 21 zijn verdeeld over de volgende componenten: I. inhoud van de instructie (10 criteria, nl. 6, 7, 8, 13, 14, 15, 19, 20, 21 en 22), II. interactiegedrag (4 criteria, nl. 2, 3, 4 en 24), III. organisatie van de les (1 criterium, nl. 24) en IV. oplossingsgedrag bij fouten (6 criteria, nl. 10, 11, 12, 16, 17 en 18). De overeenstemming tussen de beide beoordelaars op de 21 criteria is hoog. Coëfficiënt gamma varieert van .72 tot en met 1.00 en bedraagt gemiddeld .94 met een standaard-afwijking van .08.

De scores op de tien inhoudscriteria zijn van beide beoordelaars samengevoegd tot één schaal (met 20 variabelen), de schaal INSTRUCTIE-INHOUD. De homogeniteit van deze schaal is voldoende (coëfficiënt alpha bedraagt .77). De schaalscore is gedeeld door twee (het aantal beoordelaars), zodat het theoretische bereik van de schaal 10 bedraagt, gelijk aan het aantal criteria.

De score op de vier interactie-criteria zijn op dezelfde manier tot een schaal samengevoegd, de schaal INTERACTIEGEDRAG. De homogeniteit van deze schaal, die uit slechts acht variabelen bestaat, is redelijk te noemen (coëfficiënt alpha bedraagt .58). Het theoretische bereik van de schaal is vier, gelijk aan het aantal criteria.

De zes criteria voor de component 'oplossingsgedrag bij fouten' laten zich door hun aard niet zinvol op één schaal combineren. Ze worden in hoofdstuk 3 apart behandeld. Het-

zelfde geldt voor het laatste criterium, dat als enige betrekking heeft op de component 'organisatie van de les'.

2.3 De inschakeling van een panel van deskundigen

Om te beoordelen hoe het gesteld is met de beheersing van de Nederlandse taal door PABO-studenten, kan men niet volstaan met het afnemen van een aantal taaltoetsen. Uitgesproken dient te worden of de toetsuitslagen het vertrouwen wettigen, dat de studenten de Nederlandse taal voldoende beheersen om het leerkrachtberoep naar behoren te kunnen vervullen. De vraag die daarbij opduikt, is welk criterium er aangelegd moet worden.

Het is een te eenvoudige veronderstelling dat het gevraagde criterium eenduidig en voor iedereen aanvaardbaar vastgelegd kan worden. Het wetenschappelijke onderzoek naar kenmerken die voor een goede leerkracht onderscheidend zijn, staat nog in de kinderschoenen. Het zou evenwel niet juist zijn om uit deze constatering af te leiden dat er überhaupt geen criterium aan te leggen is. Zo'n standpunt zou eraan voorbijgaan dat reeds gedurende vele jaren in ruime mate ervaringskennis voorhanden is in opleidingskringen. Zulke kennis is weliswaar niet van onbetwistbare kwaliteit, maar er daarom aan voorbijgaan zou onverstandig zijn. Even onverstandig zou het zijn voorbij te gaan aan het bestaan van zekere maatschappelijke verwachtingen over de kennis en vaardigheden van een leerkracht. Ouders vertrouwen hun kind aan de school toe in de verwachting dat de leerkracht een lichtend voorbeeld is voor dié doelstellingen die zijzelf nastrevenswaard achten. Ook in het vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt bestaan dergelijke verwachtingen.

Met het voorgaande is in de opzet van het onderzoek rekening gehouden. Er is een panel gevormd, bestaande uit vijf leden:

- een docent Nederlands aan een PABO;
- twee vakdidactici/onderzoekers van het moedertaalonderwijs van een ander type lerarenopleiding;
- een onderwijskundige werkzaam in het basisonderwijs;

- een Neerlandicus met kennis van lerarenopleidingen werkzaam in het bedrijfsleven.

Voor de eerstgenoemde drie leden werden de 'Vereniging van leraren in levende talen' en de 'Vereniging voor onderwijs in het Nederlands' verzocht een voordracht te doen. De beide anderen zijn rechtstreeks door de Inspectie benaderd. Allen hebben in het panel zitting genomen op persoonlijke titel, zonder last of ruggespraak met welke groepering dan ook.

Op de gezamenlijke voordracht van de twee verenigingen werden benoemd:

- mevrouw G. Schipperheijn, docent Nederlands aan een PABO;
- de heer drs. P.H. van de Ven, vakdidacticus Nederlands aan de Katholieke Universiteit Nijmegen;
- de heer drs. J. Sturm, vakdidacticus Nederlands aan de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Op voordracht van de Inspectie basisonderwijs:

- mevrouw C. van Kesteren, directeur van een basisschool, onderwijskundige.

Op voordracht van Inspectie Hoger Onderwijs:

- de heer Dr. M.J.M. de Haan, directeur onderwijs van een groot bedrijf, voorheen o.a. docent Nederlands in het Hoger Onderwijs.

In de instructie die de Inspectie aan de panelleden verzonden heeft, is medegedeeld dat zij tevens in de gelegenheid zouden worden gesteld opmerkingen te maken over oorzaken van bepaalde verschijnselen en mogelijk te nemen maatregelen. Een van de panelleden aanvaardde de uitnodiging onder het voorbehoud dat hij in de gelegenheid gesteld zou worden commentaar te leveren op de onderzoeksopdracht, de uitgangspunten en de opzet van het onderzoek. Hij stelde dat het panel van zijn werk publieke verantwoording moest kunnen afleggen. Dit voorbehoud, dat tijdens de latere besprekingen voor meer panelleden bleek te gelden, is door de Inspectie geaccepteerd.

Het panel is tweemaal samengekomen. De eerste maal is door de Inspectie en onderzoekers een toelichting gegeven op het onderzoek en op de taak van het panel. In deze bespreking is uitgebreid stilgestaan bij onder meer de door de minister geformuleerde onderzoeksopdracht, de vragenlijst van de

Inspectie over het onderwijsaanbod en de taaltoetsen die aan de studenten voorgelegd zijn. De tweede maal heeft het panel gediscussieerd over de vraag, welke toetsuitslagen van een doorsnee PABO-abituriënt verwacht dienen te worden.

Voor een goed begrip van de aan het panel gestelde vraag is op drie punten een nadere toelichting nodig. Ten eerste: hoewel de studenten die de taaltoetsen gemaakt hebben nog slechts derdejaars studenten zijn, is er in de aan het panel gestelde vraag sprake van PABO-abituriënten. De consequentie daarvan is dat eventueel te constateren tekorten geen definitieve tekorten hoeven te zijn. Er bestaat immers nog de mogelijkheid dat de studenten zich in hun vierde jaar verbeteren -- of niet, maar dan ook niet het getuigschrift behalen -- al moet men zich geen overdreven voorstelling daarvan maken.

Ten tweede dient erop gewezen te worden dat het panel alleen een uitspraak is gevraagd over de doorsnee abituriënt, niet over de slechtste abituriënt, die meestal het minimum-niveau vertegenwoordigt. Een van de redenen daarvoor is dat de gekozen onderzoeksopzet -- met name de gekozen steekproefomvang -- alleen een uitspraak mogelijk maakt over het aange troffen gemiddelde niveau. Een andere reden is het belang dat de Inspectie eraan hecht, dat de opleidingen bij hun studenten een algemeen hoog niveau nastreven. Door aandacht te besteden aan alleen de minimaal te realiseren doelstellingen zou dit belang tekort gedaan kunnen worden.

Van belang is ten derde dat het panel, alvorens tot een uitspraak te komen, kennis heeft genomen van de uitslagen op de toetsen als ook van het door de opleidingen verzorgde onderwijsaanbod. Men kan er nu eenmaal niet aan voorbijgaan dat het huidige onderwijsaanbod en beheersingspeil belangrijke randvoorwaarden zijn.

Het panel is er op de tweede bijeenkomst niet in geslaagd tot een unanieme waardering te komen. Een samenvatting van de vertolkte standpunten is opgenomen in paragraaf 4.3. In hoofdstuk 5 gaat de Inspectie op deze standpunten in.

3 RESULTATEN

3.1 Het onderwijs op de PABO

Bij de presentatie van de aanbodresultaten wordt onderscheid gemaakt tussen het belang van het vak als geheel en het belang van de afzonderlijke vakonderdelen.

3.1.1 Het belang van Nederlandse taal en letterkunde

Uit de enquêtegegevens blijkt dat er, gemiddeld op de vierjarige opleiding, sprake is van een totale studielast van 6507 klokuren. Voor het vak Nederlands zijn 672 uren beschikbaar, wat neerkomt op iets meer dan 10 procent van het totaal. In een aantal gevallen wordt door de respondenten duidelijk gemaakt dat het daarbij om een minimum gaat. Door keuzeonderdelen in de hogere studiejaren kan dit percentage stijgen. Het gemiddeld aantal contacturen voor Nederlands bedraagt 313 klokuren. Dat is ongeveer 12 procent van het totale aantal beschikbare contacturen per instelling, dat gemiddeld 2585 uur bedraagt.

In diagram 3.1 wordt de huidige situatie vergeleken met die in de PA (vóór augustus 1984) en in de PABO tot augustus 1986, waarbij nog een minimum urentabel gold (Besluit opleiding Leraren Basisonderwijs, art. 12). In absolute zin blijkt zich een daling voorgedaan te hebben in de contacttijd van tenminste 10 procent. Relatief gezien loopt het aandeel van de lessen Nederlands echter met een derde deel terug.

Diagram 3.1: Het aantal lessen Nederlands in klokuren (absoluut en als percentage van het totaal aantal lessen)

periode en opleiding	aantal lessen	percentage
vóór augustus 1984 op de PA	minimaal 350	18
vóór augustus 1986 op de PABO	minimaal 330	13
op de PABO in cursusjaar 87/88	gemiddeld 313	12

Deze gegevens geven aanleiding tot drie opmerkingen.

Ten eerste, in de PABO tot augustus 1986 bestond de verplichting de studenten tenminste 440 lesuren taalonderwijs

aan te bieden. Hierin waren tevens begrepen spraakverbetering, Nederlands als tweede taal en Engelse taal. Er was enige ruimte om meer dan dit minimum aan te bieden. De Inspectie schat, dat gemiddeld voor Nederlands circa 400 lessen van 50 minuten (circa 330 klokuren) beschikbaar waren.

Ten tweede, voor de opleiding tot kleuterleidster waren tot augustus 1984 minimaal 278 lessen van 50 minuten verplicht voor het vak Nederlands. Uit de beschrijving van de examenprogramma's in het Besluit Opleiding Kleuterleidsters 1968, valt op te maken dat het onderwijsaanbod gedeeltelijk samenviel met dat van de HAVO-top, gedeeltelijk met dat van de PA, en gedeeltelijk specifiek was voor de voorbereiding op het werken met kleuters. Daarom zou het niet juist zijn ervan uit te gaan, dat het gehele onderwijsaanbod, in relatie tot de 278 lessen, in de PABO terug te vinden zou moeten zijn. Wel is duidelijk dat dit voor een deel van dat onderwijsaanbod wel geldt. Dit deel is echter nauwelijks te kwantificeren.

Ten derde, als gevolg van de geldende formatieregeling en het aflopen van het sociaal beleidskader in 1990, voorziet men op een aantal opleidingen dat het aantal beschikbare contacturen zal teruglopen. Hoewel deze ontwikkeling slechts door enkele respondenten wordt gemeld, vreest de Inspectie dat ze zich meer algemeen zou kunnen voordoen (zie ook Inspectieonderzoek Formatiesleutel in het kader van de herbezinning regelgeving PABO).

Samenvattend kan gesteld worden dat voor het vak Nederlands op de opleidingen minder contacturen beschikbaar worden gesteld dan voorheen, terwijl aan het opleidingsprogramma nieuwe elementen zijn toegevoegd. Tot welke ingrepen dit heeft geleid met betrekking tot de leerstofselectie en de keuze van werkvormen, is in het kader van dit onderzoek niet nader vastgesteld.

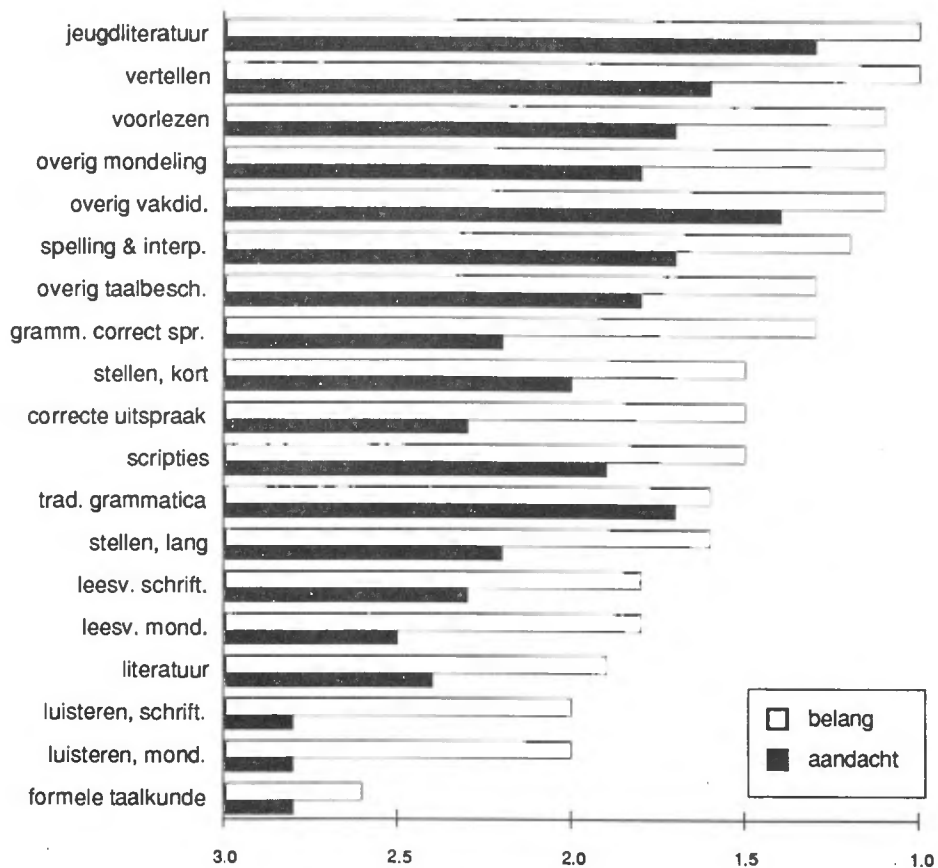
Enig inzicht in het belang van het vak binnen de opleiding kan men ook verkrijgen als men nagaat of de eindbeoordeling voor Nederlands voldoende moet zijn voor het behalen van het getuigschrift. Volgens opgave van de neerlandici kan een

student op 16 van de 45 PABO's het getuigschrift behalen met een onvoldoende eindbeoordeling voor Nederlands.

3.1.2 Het belang van en de aandacht voor afzonderlijke vakonderdelen

In diagram 3.2 is aangegeven hoe belangrijk neerlandici de in de vragenlijst opgenomen onderdelen vinden. Ze hebben 19 onderdelen beoordeeld met een score 1 (belangrijk), 2 (redelijk belangrijk) of 3 (onbelangrijk). Tevens heeft men aangegeven hoeveel aandacht het onderdeel binnen het onderwijsaanbod Nederlands krijgt: 1 (relatief veel), 2 (gemiddeld) of 3 (weinig of geen). De eerste constatering is dat vakonderdelen

Diagram 3.2: Het belang van en de aandacht voor afzonderlijke vakonderdelen, gemiddeld over 45 PABO's (3 = onbelangrijk, weinig aandacht; 1 = belangrijk, veel aandacht)



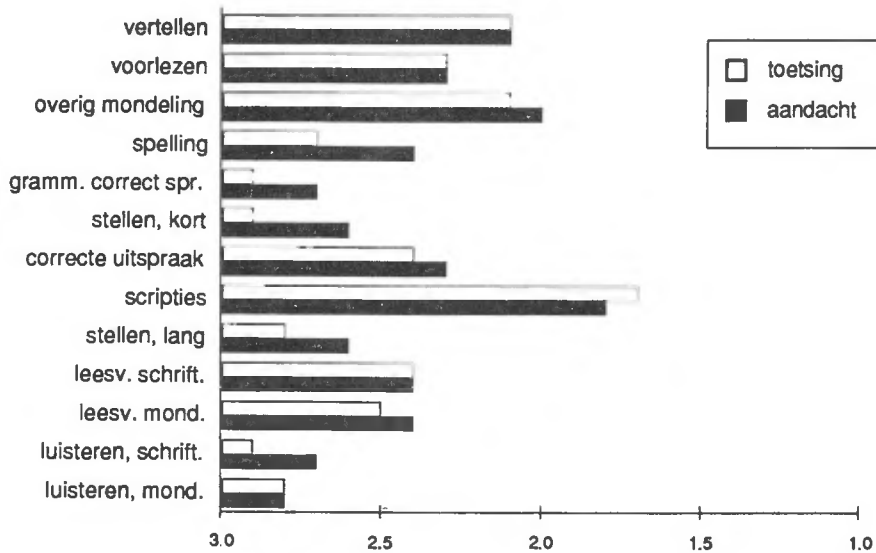
die specifiekere zijn voor het beroep van leraar basisonderwijs, belangrijker gevonden worden dan de meer algemene taalbeheersingsonderdelen.

De volgende constatering hebben betrekking op het gemiddelde verschil tussen het aangegeven belang en de bestede aandacht. Voor alle onderscheiden onderdelen geldt dat de bestede aandacht minder is dan het aangegeven belang. De discrepantie is het grootst bij de onderdelen 'grammaticale correctheid bij spreken', correctheid met betrekking tot uitspraak', de luistervaardigheid, de leesvaardigheid mondeling getoetst en 'overig mondeling taalgebruik'. De discrepantie is het kleinst bij het onderdeel traditionele grammatica. Klein is ook de discrepantie bij jeugdliteratuur en bij de vakdidactiek, voor zover niet begrepen onder de andere onderdelen.

In diagram 3.3 wordt aangegeven welke aandacht het taalgebruik van de studenten krijgt van niet-neerlandici. Het gaat hierbij om twee vragen: 1. Wordt er buiten het vak Nederlands nog aandacht aan een onderdeel besteed? (1=veel, 2=gemiddeld, 3=weinig of geen) en 2. Worden er door anderen dan docenten Nederlands ooit beoordelingen gegeven? (1=ja, 3=weinig of geen). De volgorde van de onderdelen in het diagram is aflopend naar het belang dat neerlandici eraan hechten. De taalbeschouwingsonderdelen, jeugdliteratuur en vakdidactiek zijn niet opgenomen, omdat deze exclusief tot het terrein van de neerlandici gerekend worden.

In het algemeen ontlopen de oordelen over de aandacht en de toetsing per onderdeel elkaar niet veel. Bij de onderdelen spelling en stelopdrachten worden, naar het oordeel van de respondenten, in verhouding tot de aandacht die men eraan schenkt, de studenten door niet-neerlandici weinig beoordeeld. Weinig wordt er ook gelet op de grammaticale correctheid van het spreken. Relatief veel aandacht is er voor het vertellen, overig mondeling taalgebruik en scripties. Deze aspecten worden ook nogal eens door niet-neerlandici getoetst.

Diagram 3.3: De aandacht en de beoordeling voor afzonderlijke onderdelen door niet-neerlandici, gemiddeld over 45 PABO's (3 = geen toetsing, weinig aandacht; 1 = wel toetsing, veel aandacht)



Aan de instellingen is gevraagd of de afzonderlijke onderdelen door de neerlandici ook afzonderlijk getoetst worden, en zo ja, in welke studie jaren (diagram 3.4). Bij de interpretatie van de gegevens moet men in het oog houden dat er over bepaalde onderdelen beslist wel beoordelingen kunnen worden uitgesproken, zonder dat ze ooit afzonderlijk getoetst worden. Ook is het mogelijk, dat het niet beantwoorden van deze vraag in een enkel geval niet betekent dat er niet wordt getoetst, maar dat men om enige reden de vraag niet heeft kunnen beantwoorden. Zo kan men zich moeilijk voorstellen dat het onderdeel spelling inderdaad op vijf opleidingen nooit wordt getoetst. Niettemin geven de antwoorden een vrij volledig beeld van de relatieve aandacht, die in dit verband aan de vakonderdelen Nederlands wordt geschonken.

Diagram 3.4: Het aantal PABO's (maximaal 45) dat een onderdeel niet toetst; indien wèl toetsing plaatsvindt, het aantal PABO's dat alleen in het eerste studiejaar toetst; indien toetsing over meer studiejaar verspreid plaatsvindt, het aantal PABO's per aantal studiejaar; het aantal PABO's dat per onderdeel een afsluiting op voldoende niveau eist

onderdeel	geen toetsing	toetsing alleen in 1e jaar	toetsing gespreid over .. jaar				voldoende vereist?
			1	2	3	4	
a. voorlezen	14	28	29	0	1	1	29
b. vertellen	13	26	29	1	1	1	28
c. overig mond. taalgebruik	22	9	13	3	3	4	25
d. correctheid uitspraak	36	3	4	4	0	1	21
e. gramm. correctheid spreken	34	5	7	2	1	1	14
f. stellen korter	16	3	12	4	6	7	15
g. stellen langer	16	3	11	6	5	7	15
h. scripties	11	1	9	8	5	12	24
j. spelling & interpunctie	5	16	18	8	3	10	33
k. luistervaardigheid mond.	41	1	3	1	0	0	5
l. luistervaardigheid schrift.	37	2	7	1	0	0	6
m. leesvaardigheid mondeling	35	1	3	4	1	2	11
n. leesvaardigheid schriftelijk	22	15	11	4	2	6	16
o. traditionele grammatica	2	15	25	15	2	1	29
p. formele taalbeschrijving	32	1	10	3	0	0	7
q. overige taalbeschouwing	7	0	16	11	8	3	22
r. jeugdliteratuur	3	3	3	6	20	13	26
s. overige letterkunde	19	0	7	13	3	3	14
t. vakdidactiek overig	10	0	0	4	8	23	25

De onderdelen waarbij opvallend weinig wordt getoetst zijn de correctheid van het mondelinge taalgebruik (d. en e.), de luistervaardigheid (k. en l.), de leesvaardigheid (m. en n.). De onderdelen traditionele grammatica, jeugdliteratuur en spelling & interpunctie worden op vrijwel alle opleidingen wèl getoetst. Deze constatering stemmen redelijk overeen met de aandacht verdeling van neerlandici (zie diagram 3.2).

Uitgesproken regelmatige toetsing vindt plaats op het terrein van de vakdidactiek. Voorlezen en vertellen worden hoofdzakelijk in het eerste jaar getoetst. De toetsing van tradionele zinsontleding geschiedt overwegend slechts in één studiejaar. Spelling & interpunctie worden slechts in 21 opleidingen in twee of meer studiejaar getoetst; in 10 opleidingen in alle vier de studiejaar.

Tevens is de vraag gesteld of de toetsing wordt herhaald tot het gewenste onderdeel uiteindelijk voldoende is, of dat een onvoldoende uitslag door resultaten elders kan worden gecompenseerd (diagram 3.4, laatste kolom). Te constateren valt hoe weinig eisen in dit opzicht aan studenten blijken te

worden gesteld. Bij spelling & interpunctie en tradionele grammatica blijken relatief de minste compensatie mogelijkheden te zijn.

3.2 De scores van de studenten op de taaltoetsen

De scores van de studenten op de taaltoetsen zijn in een aantal diagrammen samengevat. Ze worden in deze paragraaf gepresenteerd, geordend per toets. Tevens wordt aandacht geschonken aan een beoordeling van de resultaten. De beoordeling is op diverse bronnen gebaseerd. In de eerste plaats hebben leden van het panel bij een aantal toetsen een uitspraak gedaan over een voor PABO-abituriënten wenselijk streefgemiddelde (zie paragraaf 4.3). In de tweede plaats wordt voor de eerste vier te bespreken toetsen -- voor spelling, leestekens & afbreken van woorden, woordbenoeming en zinsontleding -- een vergelijking gemaakt op basis van de resultaten van het onderzoek dat het Cito heeft verricht met de diagnostische toetsen voor spelling en grammatica. In dat onderzoek hebben PABO-docenten Nederlands uitspraken gedaan over wat zij bij hun studenten trachten te realiseren op het gebied van spelling, interpunctie en traditionele grammatica. De uitspraken zijn gedaan aan de hand van toetsen die praktisch identiek zijn aan de onderhavige toetsen. Aandacht wordt ook besteed aan de resultaten die eerstejaars PABO-studenten in het najaar van 1984 op de toetsen van het Cito hebben gerealiseerd. Het gaat om diverse steekproeven, met minimaal 450 studenten, afkomstig van minstens 21 instellingen (voor nadere gegevens over de vergelijkingsgroep raadplege men de toetshandleidingen van het Cito). In de derde plaats hebben de onderzoekers de Inspectie op haar verzoek geadviseerd over een per toets te hanteren streefgemiddelde.

Een samenvattend oordeel over de toetsuitslagen komt in paragraaf 4.2 aan bod. In hoofdstuk 5 gaat de Inspectie zelf in op de uitgesproken oordelen.

a. De scores op de spellingtoets

Diagram 3.5 maakt duidelijk hoe de studenten de werkwoord-items van de spellingtoets gemaakt hebben. Gemiddeld hebben zij 81 procent van de items correct beantwoord. De eerstejaars-vergelijkingsgroep heeft een iets beter gemiddelde gerealiseerd van 85 procent. De panelleden die over dit onderdeel een uitspraak hebben gedaan, achten voor PABO-abituriënten een gemiddelde van 90 à 100 procent wenselijk. PABO-docenten zelf kiezen voor een criterium dat nauwelijks lager ligt: men aarzelt tussen 80 à 90 procent als ondergrens voor een voldoende beheersing. De uitspraken van PABO-docenten betreffen alleen de ondergrens, dat wil zeggen de laagste nog te tolereren score. Het gemiddelde dat zij bij hun studenten nastreven, moet logisch gezien wat hoger liggen, zo'n 90 à 95 procent correct. De onderzoekers adviseren voor abituriënten een streefgemiddelde dat waarschijnlijk niet afwijkt van wat PABO-docenten nastreven, namelijk 90 procent correct. Van de derdejaars voldoet 28 procent hieraan.

Diagram 3.5: Stam-en-tak diagram^a van de scores op de schaal 'Spelling van werkwoorden'; de score is het percentage goed beantwoorde items

4		8
5		8
6		1155888888
7		111144444777
8		111144444444444477777777
9		00000000044444477
10		00

aantal items	:	31	aantal studenten	:	67
gemiddelde score	:	81%	aanbev. streefgemiddelde	:	90%
standaard-afwijking:		11%	percentage studenten > 89	:	28

^a Zie voor uitleg bijlage 19.

Diagram 3.6 bevat de uitslagen op de overige items van de spellingtoets. Gemiddeld hebben de studenten 82 procent van de items correct gemaakt. De door de eerstejaars-vergelijkingsgroep gerealiseerde gemiddelde score, die 80 procent bedraagt, wijkt niet af van het door derdejaars gerealiseerde gemiddelde. De panelleden die over dit onderdeel een uitspraak hebben gedaan, achten voor PABO-abituriënten een gemiddelde score van 80 tot 100 procent wenselijk. Het door PABO-docenten aangelegde criterium -- waarin de laagste nog acceptabele score tot uitdrukking wordt gebracht -- varieert van 80 tot 90 procent. Daaruit kan een streefgemiddelde van 90 à 95 procent correct worden afgeleid. De onderzoekers adviseren 90 procent als streefgemiddelde te hanteren. Van de derdejaars voldoet 12 procent aan deze norm.

Diagram 3.6: Stam-en-tak diagram^a van de scores op de schaal 'Spelling van niet-werkwoorden'; de score is het percentage goed beantwoorde items

6		889		
7		3444446666777799		
8		111111112222222222244444444555777799999		
9		00002244		

aantal items	:	62	aantal studenten	:	67
gemiddelde score	:	82%	aanbev. streefgemiddelde	:	90%
standaard-afwijking:		6%	percentage studenten > 89	:	12

^a Zie voor uitleg bijlage 19.

b. De scores op de toets voor leestekens en afbreken van woorden

De items van deze toets zijn over twee schalen verdeeld. Diagram 3.7 laat de uitslagen zien op de schaal 'leestekens'. Gemiddeld hebben de studenten 83 procent van de items goed beantwoord. De eerstejaars-vergelijkingsgroep heeft een gemiddelde van 76 procent gerealiseerd, lager derhalve. De panelleden die over deze schaal een uitspraak hebben gedaan, achten voor PABO-abituriënten een gemiddelde score van 70 à 75 procent wenselijk. PABO-docenten kiezen hier voor een wat strenger criterium: de helft wenst 80 procent als ondergrens aan te houden, de andere helft 90 procent. Daaruit kan voor PABO-docenten een streefgemiddelde van 90 à 95 procent worden afgeleid. De onderzoekers adviseren 90 procent als streefgemiddelde aan te houden. Van de derdejaars heeft 31 procent deze norm gerealiseerd.

Diagram 3.7: Stam-en-tak diagram^a van de scores op de schaal 'Leestekens'; de score is het percentage goed beantwoorde vragen

3	5
4	
5	3399
6	5555
7	11116666666666
8	22222222222288888888888888
9	44444444444444444444
10	00000

aantal items	: 17	aantal studenten	: 68
gemiddelde score	: 83%	aanbev. streefgemiddelde	: 90%
standaard-afwijking:	13%	percentage studenten > 89	: 31

^a Zie voor uitleg bijlage 19.

Diagram 3.8 is een weergave van de uitslagen op de schaal 'Het afbreken van woorden'. Het gemiddelde bedraagt 84 procent. Het gemiddelde voor de eerstejaars-vergelijkingsgroep bedraagt 74 procent, aanzienlijk lager derhalve. Leden van het panel achten 70 tot 75 procent voor abiturienten een wenselijk gemiddelde. PABO-docenten zelf zijn veeleisender: de helft wenst 80 procent, de andere helft wenst 90 procent als ondergrens aan te houden. Daaruit kan voor PABO-docenten een streefgemiddelde van 90 à 95 procent worden afgeleid. De onderzoekers adviseren om 90 als streefgemiddelde aan te houden. Van de derdejaars heeft 44 procent deze norm gerealiseerd.

Diagram 3.8: Stam-en-tak diagram^a van de scores op de schaal 'Het afbreken van woorden'; de score is het percentage goed beantwoorde items

4	77
5	
6	00077777
7	33333
8	000000000000777777777777
9	3333333333333333333333333333
10	0000000

aantal items	: 15	aantal studenten	: 68
gemiddelde score	: 84%	aanbev. streefgemiddelde	: 90%
standaard-afwijking	: 12%	percentage studenten > 89	: 44

^a Zie voor uitleg bijlage 19.

c. De scores op de toets voor woordbenoeming

De uitslagen op de toets voor woordbenoeming worden in diagram 3.9 gepresenteerd. De gemiddelde score bedraagt 68 procent. De vergelijkingsgroep eerstejaars heeft een gemiddelde van 62 procent gescoord, iets lager derhalve. Door één van de panelleden is 75 als streefgemiddelde aangegeven. PABO-docenten zelf kiezen overwegend voor een strenger criterium: 75 procent van hen wenst 80 als ondergrens aan te houden, de anderen prefereren 90 procent als nog net toelaatbaar minimum.

De onderzoekers zien geen reden om af te wijken van het criterium dat de opleidingen zelf wensen te hanteren en adviseren 85 procent als een wenselijk gemiddelde voor abiturienten. Van de derdejaars heeft 13 procent dit gemiddelde bereikt.

Diagram 3.9: Stam-en-tak diagram^a van de scores op de toets 'Woordbenoeming'; de score is het percentage goed beantwoorde items

3		16		
4				
5		003333366688888888		
6		11114444447777799999		
7		2222255558888		
8		1111336699		
9		22222		

aantal items	:	36	aantal studenten	:	67
gemiddelde score	:	68%	aanbev. streefgemiddelde	:	85%
standaard-afwijking:		13%	percentage studenten > 84	:	13

^a Zie voor uitleg bijlage 19.

d. De scores op de toets voor zinsontleding

Diagram 3.10 bevat de uitslagen op de toets voor zinsontleding. De gemiddelde score van derdejaars bedraagt 67 procent. Het gemiddelde van de eerstejaars-vergelijkingsgroep bedraagt 63 procent, nauwelijks lager derhalve. De score-variantie is groot, gezien de standaard-afwijking van 22 procent. Eén der panelleden beschouwt 75 procent als een wenselijk gemiddelde. PABO-docenten maken in hun norm geen onderscheid tussen de toetsen voor woordbenoeming en zinsontleding: de meerderheid wenst 80 procent als ondergrens te beschouwen. Daaruit valt voor PABO-docenten een streefgemiddelde van 85 à 90 te destilleren. De onderzoekers hebben geen reden om van het door de opleidingen geformuleerde criterium af te wijken. Zij adviseren 85 procent als een wenselijk gemiddelde voor abiturienten te beschouwen. Van de derdejaars heeft 28 procent het streefgemiddelde gerealiseerd.

Diagram 3.10: Stam-en-tak diagram^a van de scores op de toets 'Zinsontleding'; de score is het percentage goed beantwoorde items

1	3
2	
3	00337
4	033777777
5	0000033337
6	000003777
7	0033377
8	000033337
9	000003333777777
10	00

aantal items	: 30	aantal studenten	: 68
gemiddelde score	: 67%	aanbev. streefgemiddelde	: 85%
standaard-afwijking	: 22%	percentage studenten > 84	: 28

^a Zie voor uitleg bijlage 19.

e. De scores op de toets 'Een brief opstellen'

De door de studenten geschreven brieven zijn op zes aspecten gescoord: het percentage fout geformuleerde zinnen, het promillage fout gespelde woorden, het aantal interpunctiefouten en tot slot de drie schalen voor inhoud, conventies en organisatie.

Uit diagram 3.11 blijkt dat het percentage zinnen met één of meer formuleerfouten op kan lopen tot meer dan 40 procent. Het gemiddelde percentage bedraagt 13. Betreft men het gemiddelde aantal zinnen per brief in de beschouwing -- ongeveer twaalf -- dan bedraagt het gemiddeld aantal foute zinnen één à twee per brief. Panelleden noemen wisselende percentages vanaf nul tot 15 als streefgemiddelde. De onderzoekers wensen er in hun aanbeveling rekening mee te houden dat foute formuleringen -- onder meer in verband met het ontbreken van een gezaghebbende opvatting daaromtrent -- niet geheel te vermijden zijn. Zij bevelen als streefgemiddelde aan dat abituriënten gemiddeld in niet meer dan acht procent van hun zinnen een formuleerfout begaan. Dat komt neer op gemiddeld één fout geformuleerde zin per brief. Van de derdejaars heeft 40 procent dit streefgemiddelde gerealiseerd.

Diagram 3.11: De toets 'Een brief opstellen'; stam-en-tak diagram^a van het percentage fout geformuleerde zinnen

0	000000033345555556666667888899
1	00001122333333344455589
2	001223556779
3	033
4	24

gemiddelde score	: 13%	aanbevolen gemiddelde	: 8%
standaard-afwijking:	10%	percentage studenten < 9:	40
aantal studenten	: 68		

^a Zie voor uitleg bijlage 19.

Ter illustratie volgen willekeurig gekozen voorbeelden van aangetroffen foute zinnen. Ze zijn geclassificeerd naar de meest voorkomende categorieën fouten.

Foutieve samentrekkingen en contaminaties:

- Voor deze dag zoek ik een aantal ouders/verzorgers dat bereid is de excursie mede te begeleiden en/of de kinderen met de auto naar het station willen brengen en weer ophalen.
- Het doel van deze excursie is de kinderen met zoveel mogelijk vormen van openbaar vervoer kunnen opdoen.

Ontoelaatbare aaneenschakelingen:

- Ook wil ik er op wijzen dat de kinderen drinken krijgen maar voor de rest moet u zelf zorgen, geef ze niet teveel zakgeld ± f 2,50, en ingeval van regen een regenjack.
- Hopende u hiermee voldoende geïnformeerd te hebben, bij vragen of medewerking kunt u contact opnemen met (...).
- Voor drinken wordt gezorgd, brood en liefst wat fruit, eventueel een regenjack dienen de kinderen zelf mee te nemen.

Congruentie (onderwerp - persoonsvorm; antecedent - betrekkelijk voornaamwoord):

- Voor deze excursie doe ik een beroep op u, ik heb zes ouders nodig die de kinderen naar het station brengt en haalt, verder vier ouders die meewillen om te begeleiden.
- Voor de jaarlijkse excursie hebben we een plan gemaakt die ook in het teken staat van het openbaar vervoer in Nederland.

Onjuiste woordkeus:

- Zijn er ouders die ons op de excursie willen begeleiden? (Ons verwijst hier naar de leraren; red.)
- Voor beide werkzaamheden kunt u zich via onderstaand strookje opgeven en het strookje vóór 15 april met Uw kind meegeven.
- Deze dag zullen de kinderen dan zelf veel vervoersmiddelen zien, en ook aan de lijve ervaren.

Onjuist voorzetsel:

- Voor de afstand van school naar het station en terug te overbruggen, heb ik zes auto's nodig.
- Hoe de excursie eruit ziet kan u lezen op bijlage 1.

Werkwoorden:

- een lunchpakket wordt door u verzorgt
- Het beloofd een sprankelende dag te worden
- Drinken wordt verzorgt
- vind u een overzicht ..
- ook wil ik er op wijze
- Misschien kun u alleen
- mee te late nemen

Niet-werkwoorden:

- geplend (van plannen)
- indien u bereidt bent
- geïntresseerd
- met u medewerking
- in dit kadar
- het volgend jaar aan bot laten komen ...
- 's avond
- ... v/d dag
- ... voor één van de beiden verzoeken opgeven
- ... bij voor baad harte lijk dank
- ... vervoersmiddelen
- ... ter Uw beschikking

Aaneenschrijven:

- in ieder geval brood mee nemen
- Het is mij op gevallen
- brood mee tegeven
- van zelfsprekend
- het openbaarvervoer centraal
- zakgeld meetegeven
- waar ik binnen kort mee start
- contact met mij op nemen
- ouders die meewillen
- Voorderest vragen wij u
- Ervaring op doen
- Op de achter kant

Diagram 3.13 geeft een overzicht van het aantal fouten tegen enkele elementaire interpunctieregels dat in de brieven aangetroffen is. Gemiddeld zijn er 2,6 fouten per brief geconstateerd. Panelleden zijn verdeeld over het toelaatbare gemiddelde aantal fouten in een brief als de onderhavige. Waarden vanaf 0 tot drie à vier worden naar voren gebracht. Gegeven deze situatie hebben de onderzoekers gemeend een tussenstandpunt in te moeten nemen, namelijk niet meer dan gemiddeld twee interpunctiefouten in een brief. Dit criterium wordt door 59 procent van de derdejaars gerealiseerd.

Ter illustratie volgt een opsomming van de vaak aangetroffen fouten.

Onnodige hoofdletters:

- vóór 30 Maart ...
- dit jaar op Woensdag ..

Komma's teveel:

- Denkt u eraan bij slecht weer, regenkleding mee te geven?
- Naast deze zes ouders, zouden er ook 4 ouders zich beschikbaar moeten stellen om

Punt i.p.v. dubbele punt:

- Nog wat huishoudelijke mededelingen.

Dubbele punt i.p.v. punt:

- Tot slot wil ik uw aandacht vragen voor het volgende: Zoals elk ...

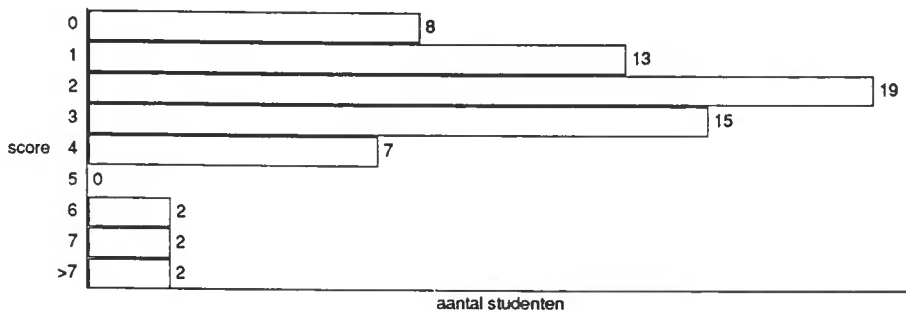
Komma's te weinig:

- Maar als U toch nog vragen heeft sta ik altijd ter Uw beschikking.
- Hoe de excursie eruitziet kan u lezen op bijlage 1.
- Aangezien het openbaar vervoer ons niet overal bij kan helpen vragen wij u ...
- De vervoermiddelen (...) zijn: de auto, de trein, het vliegtuig de tram en de boot.
- Zoals u misschien wel weet behandelen we
- Als wij niet meer van u horen nemen wij aan ...

- Dubbele punt ontbreekt:

- niet teveel zakgeld richtlijn is f 2,50.

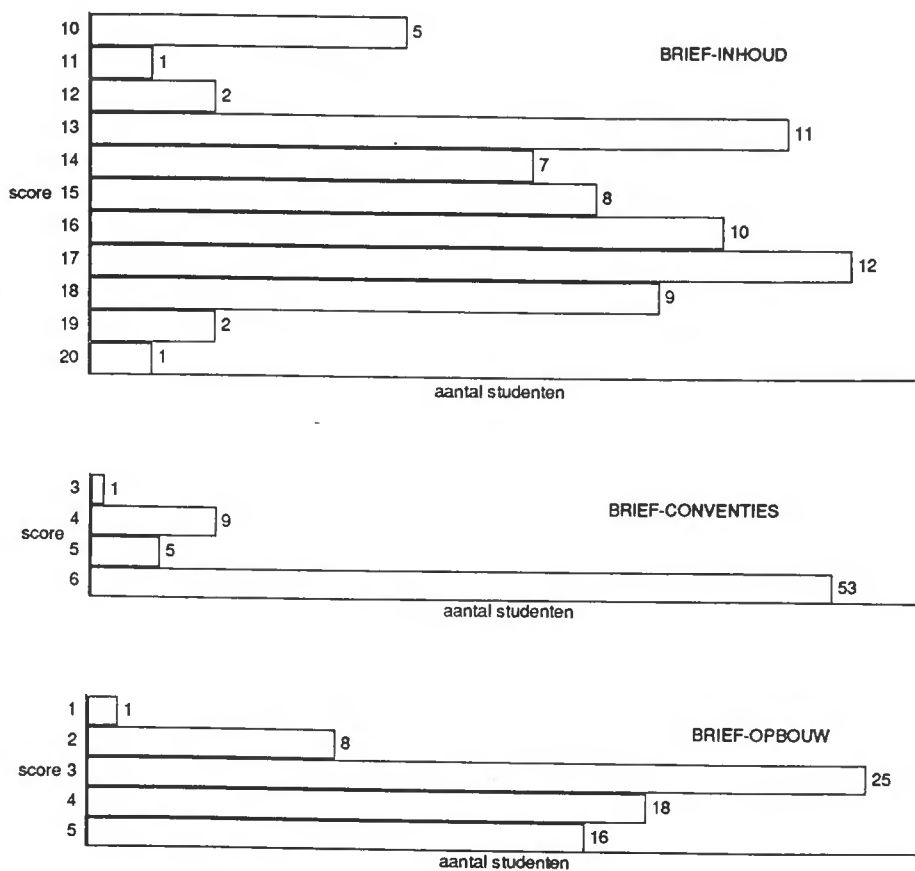
Diagram 3.13: De toets 'Een brief opstellen'; overzicht van de scores op de variabele 'het aantal inter-punctiefouten'



gemiddeld	: 2,6	aanbev. gemiddelde	: 2
standaard-afwijking:	2,5	percentage studenten < 3:	59
aantal studenten	: 68		

Na de kwaliteit van het in de brieven gebezigde taalgebruik komen we bij drie schalen die de inhoudelijke kwaliteit betreffen (Diagram 3.14). Op de drie gepresenteerde schalen -- voor inhoud, conventies en opbouw -- wensen panelleden dat abiturienten een gemiddelde score van 15, respectievelijk 4 en 3 realiseren. In deze wens is tot uitdrukking gebracht dat niet elk gescoord criterium even noodzakelijk wordt geacht. De onderzoekers bevelen aan deze wens over te nemen. Aan deze wens wordt door 62, respectievelijk 99 en 87 procent van de derdejaars voldaan.

Diagram 3.14: Overzicht van de scores op de toets 'Een brief opstellen' voor drie schalen: BRIEF-INHOUD (20 criteria), BRIEF-CONVENTIES (6 criteria), BRIEF-OPBOUW (5 criteria); de score is het gemiddelde over de criteria en de beoordelaars; de maximumscore is derhalve gelijk aan het aantal criteria

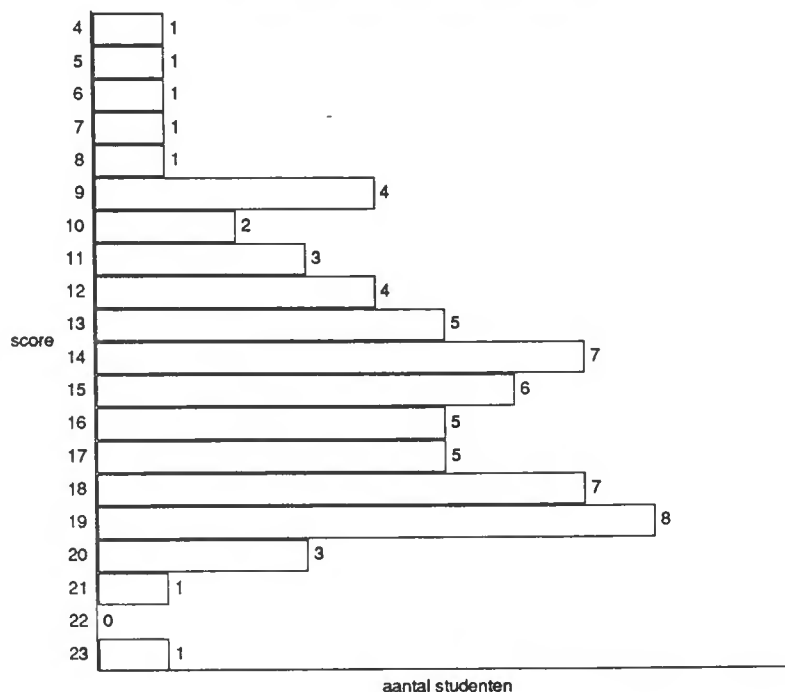


gemiddelde	schaal		
	brief-inhoud	brief-conventies	brief-opbouw
gemiddelde	15,2	5,7	3,6
standaard-afwijking	2,5	0,8	1,0
aantal studenten	68	68	68
aanbev. gemiddelde	15	4	3
% studenten daarop/-boven	62	99	87

f. De scores op de toets 'Een artikel samenvatten'

Bij de resultaten (diagram 3.15) zijn de twee samenvattingen die het gestelde aantal woorden met meer dan 25 procent overschreden, buiten beschouwing gelaten. Gemiddeld zijn bijna 15 van 26 proposities in de samenvatting opgenomen. Panelleden wensen dat dit gemiddelde bij abiturienten 20 bedraagt. De onderzoekers bevelen aan dit criterium over te nemen. Van de derdejaars blijkt zeven procent aan dit criterium te voldoen.

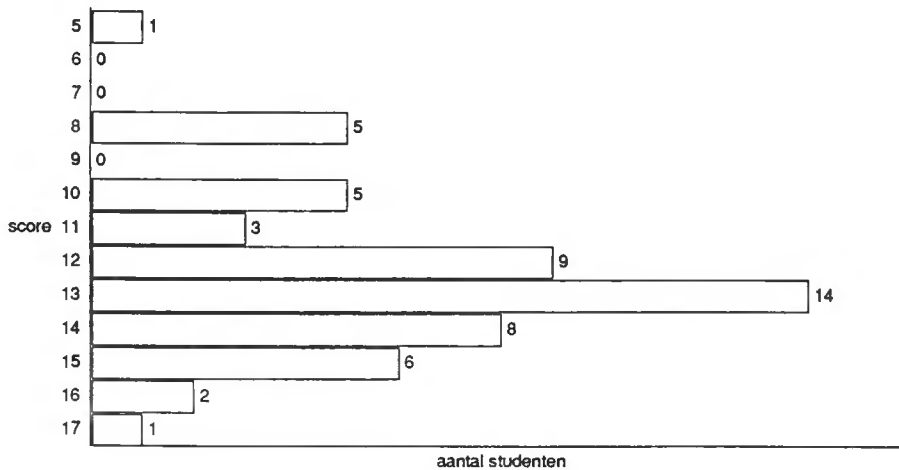
Diagram 3.15: Overzicht van de scores op de toets 'Een artikel samenvatten'; de score is het aantal in de samenvatting opgenomen proposities



max. aantal proposities	: 26
gemiddelde score	: 14,7
standaard-afwijking	: 4,1
aantal geschaalde samenvattingen	: 66
aantal samenvattingen > 500 woorden	: 2
aanbevolen gemiddelde	: 20
percentage studenten > 19	: 7

g. De scores op de toets 'Een lezing samenvatten'
 Gemiddeld zijn ruim 12 van de 20 proposities in de samenvattingen opgenomen (diagram 3.16). Daarbij zijn de 14 samenvattingen die de lengtelimiet met meer dan 25 procent overschreden buiten beschouwing gelaten. Eén der panelleden beveelt een score van 15 aan als streefgemiddelde voor abituriënten. De onderzoekers adviseren dit criterium over te nemen. Van de derdejaars heeft 13 procent dit criterium gerealiseerd.

Diagram 3.16: Overzicht van de scores op de toets 'Een lezing samenvatten'; de score is het aantal in de samenvatting opgenomen proposities

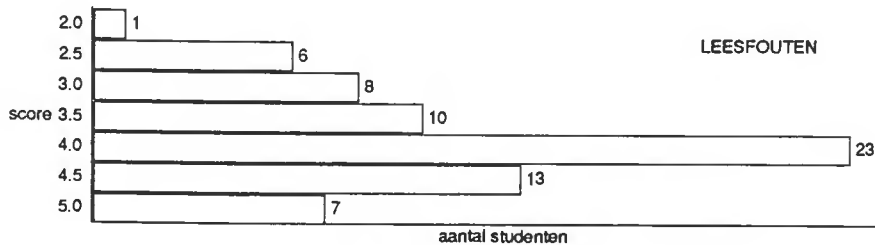
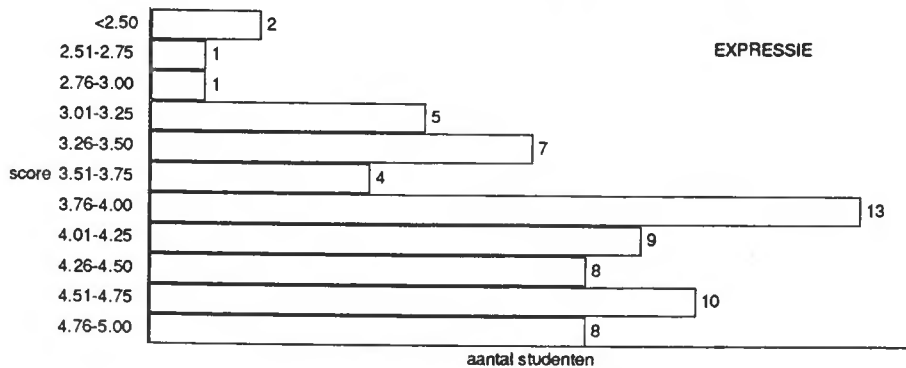
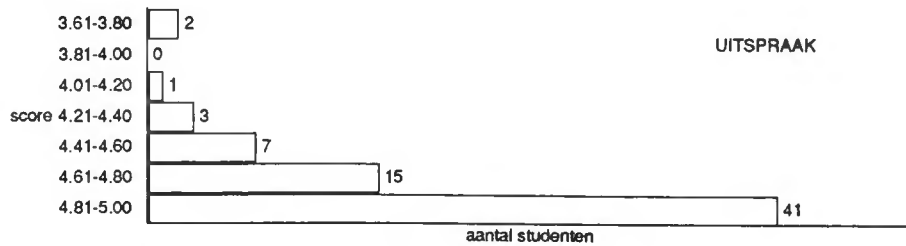


max. aantal proposities	: 20
gemiddelde score	: 12,4
standaard-afwijking	: 2,4
aantal geschaalde samenvattingen	: 54
aantal samenvattingen > 500 woorden	: 14
aanbevolen gemiddelde	: 15
percentage studenten > 14	: 13

h. De scores op de toets 'Voorlezen'

De prestaties op de voorleestoets worden op drie schalen weergegeven, die respectievelijk de uitspraak, de expressie en de leesfouten tot uitdrukking brengen (diagram 3.17). Geen der panelleden heeft een uitspraak gedaan over de gemiddelde score die van abituriënten verwacht wordt. De onderzoekers adviseren op de uitspraak-schaal een streefgemiddelde van 4,5. Dit impliceert op twee van drie samenstellende criteria de maximumscore van vijf en op één een vier. Op de expressie-schaal wordt een streefgemiddelde van 4,0 aanbevolen: op alle criteria een vier, een eventuele drie moet gecompenseerd worden met een vijf op een ander criterium. Wat betreft de leesfoutenschaal wordt eveneens 4,0 als streefgemiddelde aangeraden: een enkele maal een leesfout maken, is acceptabel te achten. Van de derdejaars bereikt 88, respectievelijk 51 en 63 procent op de drie schalen het streefgemiddelde.

Diagram 3.17: Overzicht van de scores op de toets 'Voorlezen' voor drie schalen: UITSpraak (3 criteria), EXPRESSIE (4 criteria) en LEESFOUTEN (1 criterium); de score is het gemiddelde over de criteria en de beoordelaars en bedraagt derhalve maximaal 5



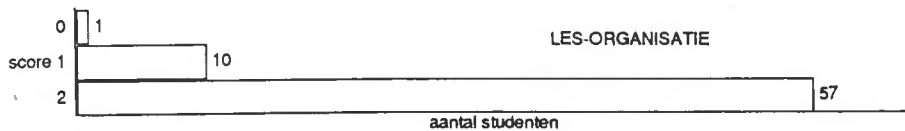
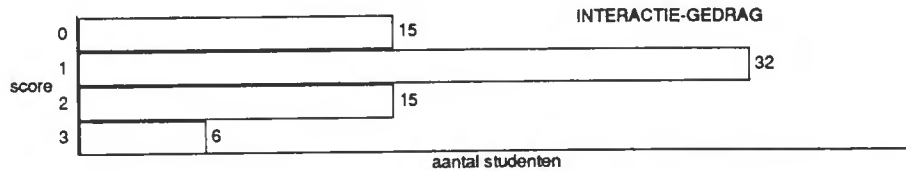
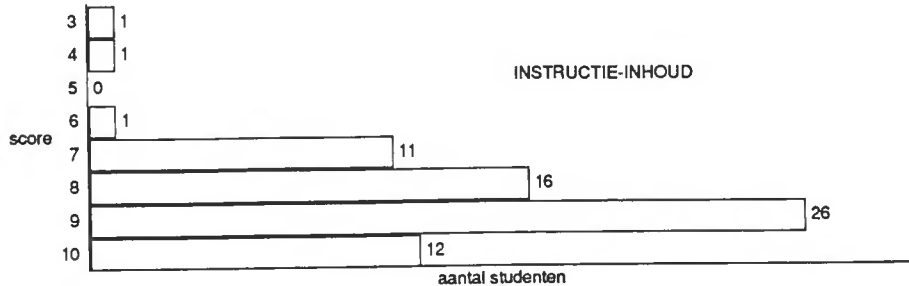
	schaal		
	uitspraak	expressie	leesfouten
gemiddelde	4,8	4,0	3,9
standaard-afwijking	0,3	0,7	0,7
aantal studenten	68	68	68
aanbev. gemiddelde	4,5	4,0	4,0
% student daarop/-boven	88	51	63

i. De scores op de toets 'Mondeling instrueren'

De prestaties op de toets voor mondeling instrueren worden op drie schalen weergegeven (diagram 3.18). De gemiddelden bedragen respectievelijk 8,2 en 1,1 en 1,8 op de schalen instructie-inhoud, interactie-gedrag en les-organisatie. Geen der panelleden heeft een uitspraak gedaan over een gewenste gemiddelde score. De onderzoekers geven het advies op de drie schalen een gemiddelde van 8, respectievelijk 1 en 2 als streefgemiddelde voor abiturienten te beschouwen. Aan dit criterium wordt door 79, respectievelijk 78 en 84 procent van de derdejaars voldaan.

De toets 'mondeling instrueren' biedt tevens de gelegenheid het oplossingsgedrag van de student te scoren als de leerlingen een fout maken of een van de aanwijzingen onvolledig uitvoeren. De twee pseudo-leerlingen zijn door de proefleider geïnstrueerd om elk een fout te maken, waardoor de natuurkunde-proef dreigt te mislukken, tenzij de student alert reageert en de leerling opnieuw instrueert. In twee diagrammen is het oplossingsgedrag van de studenten rond de twee fouten geclassificeerd. Zijn de studenten alert geweest op een mogelijke fout (diagram 3.19)? Hoe hebben zij de fout opgelost (diagram 3.20)? De fout heeft overigens niet bij alle 68 studenten plaatsgevonden. Soms mislukte de pseudo-leerling in de opzet.

Diagram 3.18: Overzicht van de scores op de toets 'Mondeling instrueren' voor drie schalen: INSTRUCTIE-INHOUD (10 criteria), INTERACTIE-GEDRAG (4 criteria) en LES-ORGANISATIE (1 criterium); de score is het gemiddelde over de criteria en de beoordelaars; de maximumscore is derhalve gelijk aan het aantal criteria (behalve bij 'les-organisatie' waar voor één criterium 0,1 of 2 punten konden worden toegekend)



	schaal		
	instructie- inhoud	interactie- gedrag	lesorgani- satie
gemiddelde	8,2	1,1	1,8
standaard-afwijking	1,3	0,8	0,5
aantal studenten	68	68	68
aanbev. gemiddelde	8,0	1,0	2,0
% studenten daarop/- boven	79	78	84

Uit diagram 3.19 blijkt dat respectievelijk 11 en 26 studenten op een fout anticiperen door de leerlingen van tevoren op het hart te drukken een handeling goed uit te voeren, omdat de proef anders mislukt. In 6 respectievelijk 16 gevallen zijn die opmerkingen zo indringend, dat de leerling de fout niet heeft kunnen maken. In de gevallen dat de fout toch optreedt, wordt dit door de student altijd opgemerkt: een klein aantal doet dit uit eigen waarneming (op beide momenten negen maal), een veel groter aantal moet hierop door de leerling attent gemaakt worden (45 respectievelijk 34 maal).

Diagram 3.19: Classificatie van het attentiegedrag op twee momenten in het instructieproces (moment A: één van de leerlingen drukt de trechter niet goed aan; moment B: de andere leerling sluit het rietje niet goed af)

student anticipeert op fout?	merkt student de fout op?	moment A			moment B		
		abs.	abs.	%	abs.	abs.	%
nee	fout gebeurt niet	8	-	-	9	-	-
nee	ja, na aanwijzing leerling	-	41	68	-	26	44
nee	ja, uit eigen beweging	-	8	13	-	7	12
ja	fout gebeurt niet	-	6	10	-	16	27
ja	ja, na aanwijzing leerling	-	4	7	-	8	14
ja	ja, uit eigen beweging	-	1	2	-	2	3
totaal		-	60	100	-	59	100

Negen respectievelijk tien van de studenten bij wie de fout optreedt, herstellen de instructie niet (diagram 3.20). Ongeveer de helft van hen neemt niet de moeite de leerling bij wie de fout opgetreden is, nog bij de les te betrekken. De andere helft laat die leerling of bij de andere leerling meekijken of stelt hem gerust met de mededeling dat deze het straks nog eens mag proberen. Het grootste deel van de studenten -- respectievelijk 45 en 33 -- geeft de betrokken leerling de instructie nogmaals, meestal nadat ze de fout gediagnosticeerd hebben.

Naar de mening van de onderzoekers biedt de classificatie van het oplossingsgedrag van studenten geen mogelijkheid tot het vaststellen van een streefgemiddelde.

Diagram 3.20: Classificatie van het oplossingsgedrag als een leerling een fout begaat (moment A: één van de leerlingen drukt de trechter niet goed aan; moment B: de andere leerling sluit het rietje niet goed af)

student geeft nieuwe instructie?	student houdt ll. bij de les?	student diagnos- ticeert fout?	momentA		moment B	
			abs.	%	abs.	%
nee	nee	nee	4	7	5	12
nee	ja	nee	5	9	5	12
ja	ja	nee	9	17	1	3
ja	ja	ja	36	67	32	73
totaal			54	100	43	100

4 SAMENVATTING VAN DE ONDERZOEKSRESULTATEN

In het algemeen is vrij veel ruimte besteed aan de manier waarop het onderzoek verricht is en aan de resultaten ervan. Die uitgebreide rapportage biedt het voordeel van een grote openheid. In een veldsituatie waarin de veranderingen elkaar in snel tempo opvolgen, waarin er voor betrokkenen grote belangen op het spel staan en waarin die belangen niet zonder meer te verzoenen zijn, moet dit voordeel niet worden onderschat. Maar een uitgebreide rapportage kan ook de aandacht van de hoofdlijnen afleiden. In dit hoofdstuk gaat het uitdrukkelijk om de hoofdlijnen. Welke de belangrijkste bevindingen aangaande het onderwijsaanbod en de taalbeheersing van de studenten zijn, komt in 4.1 respectievelijk 4.2 aan de orde. In 4.3 respectievelijk 4.4 formuleren het panel en de onderzoekers de belangrijkste conclusies die zij aan de onderzoeksresultaten wensen te verbinden.

4.1 Het onderwijsaanbod samengevat

De belangrijkste resultaten aangaande het onderwijsaanbod worden puntsgewijs samengevat.

- a. Voor het vak Nederlands is minder tijd beschikbaar dan voorheen op de PA, maar niet veel minder (10%). Wel zijn er nieuwe aandachtsgebieden bijgekomen (jonge kind, zorgverbreding). Dit vraagt om een heroverweging van de leerstofselectie.
- b. Het aantal contacturen zal waarschijnlijk nog dalen. Dit vraagt om aanpassing van de werkvormen en toetsing.
- c. Op ruim een derde van de opleidingen kan de student gediplomeerd worden met een onvoldoende voor Nederlands.
- d. Beroepsspecifieke vakonderdelen krijgen meer aandacht dan 'algemenere', zoals lees- en luistervaardigheid; deze laatste worden ook relatief minder belangrijk gevonden. Traditionele zinsontleding krijgt relatief veel aandacht.
- e. Niet-neerlandici geven weinig of geen beoordelingen voor spelling en schrijfvaardigheid (uitgezonderd scripties) en besteden relatief veel aandacht aan het mondelinge taalgebruik (maar niet aan de grammaticale correctheid ervan).

- f. Onderdelen die neerlandici onbelangrijk vinden, worden door hen ook weinig getoetst. Cognitieve elementen zoals spelling en ontleden worden vaak in slechts één of twee leerjaren getoetst.
- g. In meer dan de helft van de gevallen wordt genoeg genomen met een onvoldoende prestatie bij een afzonderlijk vakonderdeel; uitzonderingen zijn spelling en ontleding.

4.2 De taalbeheersing van de studenten samengevat

In diagram 4.1 wordt een generaal overzicht gegeven van de uitslagen op de afzonderlijke toetsen. In kolom c staan de door de onderzoekers aanbevolen streefscores voor een doorsnee PABO-abituriënt. De streefgemiddelden zijn reeds in paragraaf 3.2 gepresenteerd. Ze berusten zoveel mogelijk op opvattingen van PABO-docenten en van panelleden. Het is van

Diagram 4.1: Generaal overzicht van de uitslagen op de afzonderlijke toetsen of schalen; geobserveerde gemiddelde score van derdejaars (kolom b); de door de onderzoekers aanbevolen score voor een doorsnee abituriënt (kolom c); het percentage derdejaars dat de aanbevolen score (of een betere) heeft gerealiseerd (kolom d); de discrepantie als het percentage derdejaars dat op/over het streefgemiddelde getrokken moet worden, wil het streefgemiddelde door abituriënten gerealiseerd worden (kolom e); geordend naar het laatstgenoemde percentage

a. toets/ schaal	b. geobs. gem.	c. aanbev. gem.	d. % 3e-jrs op/ boven norm	e. discrepantie percentage
een artikel samenvatten	14,7	20	7	43
spelling van niet-werkwoorden	82	90	12	38
een lezing samenvatten	12,4	15	13	37
woordbenoeming	68	85	13	37
zinsontleding	67	85	28	22
spelling van werkwoorden	81	90	28	22
gebruik van leestekens	83	90	31	19
brief: percentage fout geformuleerde zinnen	13	8	40	10
brief: promillage fout gespelde woorden	4,6	0	41	9
afbreken van woorden	84	90	44	6
voorlezen: expressie	4,0	4	51	0
brief: aantal interpunctiefouten	2,6	2	59	0
brief: inhoud	15,2	15	62	0
voorlezen: leesfouten	3,9	4	63	0
mondeling instrueren: interactiegedrag	1,1	1	78	0
mondeling instrueren: instructie-inhoud	8,2	8	79	0
mondeling instrueren: les-organisatie	1,8	2	84	0
brief: opbouw	3,6	3	87	0
voorlezen: uitspraak	4,8	4,5	88	0
brief: conventies	5,7	4	99	0

belang de streefgemiddelden niet te verwarren met de cesuur tussen onvoldoende en voldoende. De cesuur is de ondergrens die door elke abituriënt gerealiseerd moet worden. Over een cesuur per onderdeel worden hier géén uitspraken gedaan. Niet omdat zo'n cesuur niet van belang zou zijn, want dat is een cesuur wel degelijk. Wel omdat de Inspectie de nadruk wenst te leggen op het algemene niveau van het beheersingspeil. Wat een doorsnee PABO-abituriënt kan en kent, zegt immers meer over de kwaliteit van de PABO-opleiding dan wat de slechtste abituriënt nog kan en kent.

In kolom d wordt het verschil begroot tussen het beheersingsniveau van een doorsnee derdejaars en het streefniveau voor een doorsnee abituriënt. Dat gebeurt in de vorm van het percentage derdejaars dat het streefgemiddelde heeft gerealiseerd. Zou dit percentage voor alle onderdelen omstreeks 50 bedragen, dan zouden derdejaars het gewenste streefniveau bij benadering gerealiseerd hebben. Men interpreteert die 50 procent derhalve als een 'base-line' of nullijn. Bedraagt het in de vierde kolom gemelde percentage meer dan 50, dan wordt het streefniveau voor abituriënten reeds door derdejaars gepasseerd.

In de laatste kolom wordt de discrepantie tussen wens en werkelijkheid aangegeven als het percentage derdejaars dat nu nog onder het streefgemiddelde scoort, maar dat als abituriënt erop of erboven zou moeten zitten, wil het streefgemiddelde gehaald worden. Bij de interpretatie van deze discrepantie-kolom zijn enkele vuistregels gehanteerd. Discrepanties van 10 of minder geven geen aanleiding om een probleem te signaleren. Deze tolerantie wordt in acht genomen in verband met de mogelijkheid dat derdejaars hun achterstand - zonder dat extra maatregelen nodig zijn -- nog in het vervolg van hun opleiding wegwerken. Moet evenwel meer dan 10 procent van de derdejaars alsnog over de streep van het streefgemiddelde getrokken worden, dan dienen gerichte maatregelen overwogen te worden. Van zulke discrepanties is het niet waarschijnlijk om te verwachten dat ze 'als vanzelf' verdwijnen. Bedraagt het percentage meer dan 25, dan wordt zelfs van een grote discrepantie gesproken.

Op basis van de gehanteerde vuistregels is op 13 van de 20 toetsen of schalen niet sprake van een probleem. Voor deze schalen kan men constateren dat het streefgemiddelde reeds bereikt is, dan wel binnen bereik ligt.

Op drie onderdelen is sprake van een probleem: het gebruik van leestekens, de spelling van werkwoorden en zinsontleding. Van grote discrepanties is sprake bij vier onderdelen: woordbenoeming, een lezing samenvatten, spelling van niet-werkwoorden en een artikel samenvatten.

Van de zeven onderdelen waarbij van (grote) discrepanties sprake is, hebben er vijf gemeenschappelijk dat ze naar parate kennis vragen. Het onderdeel 'afbreken van woorden' is het enige dat óók naar parate kennis vraagt, maar waar geen discrepantie blijkt. Dat het gebrek aan parate kennis op het terrein van de spelling, interpunctie en traditionele grammatica niet te ver gegeneraliseerd kan worden, blijkt uit de kwaliteit van het taalgebruik dat de studenten in de briefopdracht hebben gebezigd. Het percentage fout geformuleerde zinnen en het promillage fout gespelde woorden geeft geen aanleiding om van een probleem te spreken, al zou men wel kunnen zeggen dat ze in de gevarenzone verkeren. In de aan ouders gerichte brieven benaderen derdejaars de aanbevolen streefniveaus, zowel op het terrein van het taalgebruik als van de inhoud, opbouw en conventies. Aangaande de vijf betrokken onderdelen kan vervolgens geconstateerd worden dat ze door de opleidingsinstellingen overwegend van belang geacht worden. De instellingen besteden er ook aandacht aan, zodat de gebrekkige beheersing niet te wijten is aan een algehele verwaarlozing.

Die laatste constatering geldt in mindere mate voor de beide samenvattingsonderdelen. Hoewel ook deze onderdelen op de meeste instellingen van belang worden geacht, wordt er zowel volgens de opleidingen als de studenten minder aandacht aan besteed dan aan de andere onderdelen waarop de toetsbatterij betrekking heeft.

4.3 Conclusies van het panel

Voordat het panel zich heeft uitgesproken over de toetsuitkomsten die van PABO-abituriënten verwacht mogen worden, hebben zij een aantal kanttekeningen geplaatst. Voor een goed begrip van de door het panel uitgesproken beoordelingen volgen hier de belangrijkste.

a. Unaniem is men ongelukkig met de onderzoeksopdracht van de Minister. Deze acht men te willekeurig en te beperkt geformuleerd. Daarbij tekent men aan dat het onderzoek op een ongelukkig moment komt. De PABO is nog geen vier jaar bezig met zijn nieuwe, brede opdracht; er zijn nog geen ervaringen met afgestudeerden. De discussie over de plaats van het vak Nederlands in het nieuwe curriculum en over de plaats van taalbeheersing binnen dat vak is nog onvoldoende uitgekristalliseerd. Er is nog weinig bekend over de relatie tussen de eigen taalvaardigheid van de PABO-abituriënten en hun vakdidactische bekwaamheden en over de waarde die aan de getoetste kennis- en vaardigheidsgebieden in het huidige curriculum worden toegekend.

b. De panelleden hebben waardering voor de werkwijze van het onderzoeksteam. Algemeen heerst de opvatting dat binnen de grenzen van de onderzoeksopdracht een goede prestatie geleverd is. Een meerderheid van het panel vindt deze grenzen echter onaanvaardbaar.

c. De algemene waardering voor het verrichte onderzoek neemt niet weg dat bij een groot aantal toetsen of toetsonderdelen kritische opmerkingen geplaatst zijn over de validiteit ervan. Dit heeft ertoe geleid dat leden van het panel zich in voorkomende gevallen van een oordeel onthouden hebben. Voor twee panelleden is de validiteit van de toetsen zo gering, dat zij menen dat op grond van geen enkele toets iets gezegd kan worden over de kennis en vaardigheden die voor leraren basisonderwijs van belang zijn.

d. Tijdens de discussie in het panel is vastgesteld dat er bij de huidige stand van de onderwijskunde geen algemeen geldige uitspraken te doen zijn over de professionele bekwaamheden die van aanstaande leraren basisonderwijs gevraagd mogen worden. Een meerderheid van het panel concludeert

daaruit dat er alleen op lokaal niveau (door afzonderlijke PABO-opleidingen) aanvaarde ervaringskennis beschikbaar is. Voor een panellid is dit mede aanleiding zich van elk oordeel te onthouden. Een ander stelt vast dat voor hem elke score die in het kader van het onderhavige onderzoek is gerealiseerd, acceptabel is.

e. Voor een meerderheid van het panel zijn uitspraken op grond van het onderhavige onderzoek niet bruikbaar voor het vaststellen van beleid dan welke andere willekeurige uitspraak ook.

De discussie over de kanttekeningen van het panel kon niet worden afgerond met een tekst die voor alle betrokkenen (panelleden, onderzoekers, Inspectie) aanvaardbaar was.

4.3.1 Oordelen van het panel over toetsuitslagen

Van elk van de vijf panelleden is een oordeel gevraagd over de toetsuitslag die van een doorsnee PABO-abituriënt verwacht mag worden. Dit oordeel is gevraagd voor 20 afzonderlijke toetsen of toetsonderdelen. De door de panelleden uitgesproken oordelen zijn in diagram 4.2 samengevat. Een '-' geeft aan, dat geen oordeel gegeven is. Een '+' geeft aan dat elke score als streefgemiddelde acceptabel wordt geacht.

Diagram 4.2: Overzicht van de opvattingen van de panelleden over de toetsuitslagen die van een doorsnee PABO-abituriënt verwacht mogen worden

toets/onderdeel	panellid				
	A	B	C	D	E
spellingtoets					
- werkwoorden	90	100	90	-	+
- niet-werkwoorden	90	100	80	-	+
toets voor leestekens en afbreken van woorden					
- leestekens	70	75	-	-	+
- afbreken van woorden	75	75	70	-	+
toets voor zinsontleding	-	75	-	-	+
toets voor woordbenoeming	-	75	-	-	+
toets voor het opstellen van een brief					
- inhoud	15	15	15	-	+
- conventies	4	+	+	+	+
- opbouw	3	3	4	-	+
- spelling	0	0	0	-	+
- zinsbouw	15	0	-	-	+
- interpunctie	3 à 4	0	-	-	+
toets voor het samenvatten van een artikel	20	20	20	-	+
toets voor het samenvatten van een lezing	-	15	-	-	+
voorleestoets					
- uitspraak	-	-	-	-	+
- expressie	-	-	-	-	+
- leesfouten	-	-	-	-	+
toets voor mondeling instrueren					
- instructie-inhoud	-	-	-	-	+
- instructie-gedrag	-	-	-	-	+
- les-organisatie	-	-	-	-	+

4.3.2 Aanbevelingen van het panel

Gezien de enquête van de Inspectie over het onderwijsaanbod en rekening houdend met de vrijheid van de instellingen het eigen werkplan in te richten, beveelt het panel aan:

- a. niet toe te staan dat studenten de PABO kunnen afsluiten met een onvoldoende voor Nederlands;
- b. alle docenten te betrekken bij het waken over een verantwoord taalgebruik in scripties, werkstukken, toetsen en examens;
- c. een hoger aantal uren voor Nederlands te doen realiseren (van deze aanbeveling distantiëren zich drie leden).

Voorts beveelt het panel, mede gelet op het onderzoek, aan:

- d. de instellingen in hun kritieke groeifase niet te verstoren door een onzorgvuldige publikatie van deze onderzoeksresultaten;
- e. een nader, systematisch aan het beroepsprofiel van de leraar basisonderwijs gerelateerd onderzoek naar het taalonderwijs op de PABO te doen houden;
- f. de PABO's te stimuleren ruim aandacht te blijven besteden aan het taalgebruik (zowel mondeling als schriftelijk) van studenten; die aandacht dient er continu te zijn, meer geïntegreerd in het gehele onderwijs te worden en zich mede te richten op de communicatie met leerlingen, ouders, bevoegd gezag en andere overheden;
- g. onderzoek te doen uitvoeren teneinde meer systematische kennis omtrent ontwikkelingen in de didactiek van het moedertaalonderwijs te verwerven; met name onderzoek naar gerealiseerd moedertaalonderwijs zowel op PABO's als op de toeleverende opleidingen, verdient aanbeveling.

4.4 Conclusies van de onderzoekers

De kwaliteit van het onderzoek naar de taalbeheersing door studenten geeft weinig aanleiding aan de geldigheid van de resultaten te twifelen. Zo is de steekproef van studenten representatief voor de populatie van derdejaars. De steekproefomvang van 68 studenten is voldoende voor een nauwkeurige schatting van het steekproefgemiddelde. De toetsafnamen hebben onder gecontroleerde omstandigheden plaatsgevonden en de studenten hebben zich ingespannen om een goed resultaat te boeken. Uit de statistische analyses blijkt dat de toetsen en

de beoordelingsprocedures aan de in redelijkheid te stellen eisen voldoen.

Op één punt dient een voorbehoud gemaakt te worden. De toetsbatterij als geheel garandeert geen complete dekking van het vak Nederlandse taal en letterkunde. Jeugdliteratuur, vakdidactiek en moderne taalkunde zijn drie voorbeelden van onderdelen waarop het beheersingspeil niet is vastgesteld. De toetsbatterij garandeert daarentegen wèl een complete dekking van de onderdelen die in de onderzoeksopdracht genoemd worden. Voorts geldt voor de door de toetsbatterij bestreken onderdelen dat de instellingen er in hun opleiding aandacht aan besteden. De toetsbatterij heeft derhalve betrekking op onderdelen waarin studenten les hebben gehad.

Door leden van het panel van deskundigen zijn kanttekeningen geplaatst bij de validiteit van de toetsbatterij die weinig recht doen aan de werkelijkheid. Wie deskundig is op het terrein van de didakometrie of de onderwijs-meetkunde, weet welke eisen redelijkerwijze te stellen zijn aan onderwijskundige toetsen. Aan die eisen wordt door de toetsbatterij als geheel ruimschoots voldaan. Wie daarover een andere mening is toegedaan, spreekt daarmee tevens een negatief oordeel uit over de onderwijskundige toetsen die op de PABO's zelf in gebruik zijn. De opleidingen bedienen zich namelijk van dezelfde soort toetsen als waarvan in het onderhavige onderzoek gebruik is gemaakt. Iets beters is gewoonweg niet beschikbaar. De discussie met leden van het panel over de validiteit heeft een academisch karakter gekregen. De keuze is uit twee alternatieven: niet meten maar dan ook niets weten; of, pogen te meten om iets te weten. Dat de laatste optie niet tot zekere kennis leidt, is iets dat elke gebruiker zich dient te realiseren. Alle kritische vragen over de toetsbatterij nemen evenwel niet weg dat de ermee verkregen gegevens de meest zekere zijn waarover men momenteel kan beschikken.

Reeds elders in het rapport zijn nog andere redenen genoemd, waarom het niet verstandig zou zijn om op dit moment verreikende conclusies te formuleren. Op de PABO zijn al gedurende langere tijd omvangrijke veranderingen aan de gang.

In zo'n situatie is het beter zulke conclusies niet te laten berusten op een momentopname. Ze dienen rekening te houden met de belangrijkste randvoorwaarden waarbinnen de ontwikkelingen zich tot nog toe hebben voltrokken. Die randvoorwaarden hebben in het onderhavige onderzoek geen grote aandacht gekregen. In een ander kader, de in 1985 gestarte herbezinning op de regelgeving voor de PABO, zullen de omstandigheden waaronder de PABO zich heeft kunnen ontwikkelen, vanzelfsprekend wèl de nodige aandacht kunnen krijgen. Ook de beperkte reikwijdte van het hier gerapporteerde onderzoek noopt tot voorzichtigheid. Er is tenslotte slechts één vakgebied gelicht uit een veel omvangrijker domein. En van dat vak zijn enkele belangrijke onderdelen -- zoals vakdidactiek en letterkunde -- buiten de beheersingspeiling gelaten.

Toch is het niet nodig om na een samenvatting van de resultaten geheel het zwijgen ertoe te doen. In het bijzonder de opleidingsinstellingen kunnen ervan profiteren dat er door dit onderzoek bepaalde feiten aan het licht gebracht zijn. In het volgende formuleren de onderzoekers op drie terreinen voorstellen die kunnen bijdragen aan een verdere ontwikkeling en verbetering van de Nederlandse-taalbeheersing door toekomstige leraren basisonderwijs. Die ontwikkeling en verbetering zal uiteindelijk op de PABO zelf gerealiseerd moeten worden door inspanningen van de meest direct betrokkenen, docenten en studenten. Toch is de gewenste verbetering niet alléén een zaak voor de opleidingen zelf. Van de overheid mag worden verwacht dat zij door haar beleid de daarvoor benodigde randvoorwaarden realiseert. Daarom wordt de paragraaf afgesloten met enkele voorstellen, gericht aan het adres van de overheid.

a. Meer taalonderwijs of beter taalonderwijs?

Als studenten de PABO binnenstromen, beschikken zij over een niveau van taalbeheersing dat in vergelijking met hun leeftijdgenoten boven gemiddeld is. Zij hebben immers op tenminste HAVO-niveau examen Nederlands gedaan. Van een leraar op de basisschool wordt echter meer verwacht. Hij vervult een voorbeeldfunctie wat de beheersing van het Nederlands be-

treft, zowel binnen de klas als daarbuiten. Er valt niet aan te ontkomen, dat studenten aan het einde van hun PABO-opleiding een betere taalbeheersing gerealiseerd dienen te hebben dan bij de aanvang. Blijkens de resultaten van het aanbodgedeelte van het onderzoek wordt aan deze doelstelling met name in de eerste jaren van de opleiding ruime aandacht besteed. De kernvraag is nu, welke resultaten men van de bestede aandacht mag verwachten. De uitkomsten van het onderzoek stemmen niet optimistisch. Op zes van de 20 toetsonderdelen is een vergelijking gemaakt tussen de gemiddelde beheersing van beginnende eerstejaars en gevorderde derdejaars. Daarbij zijn alleen enkele kleine vorderingen gebleken. Voor deze onderdelen -- die hoog scores wat betreft de aandacht die opleidingen eraan besteden -- lijkt het onderricht niet doeltreffend geweest te zijn. Voor de beide samenvattingsonderdelen, waarbij in het voorafgaande grote discrepanties geconstateerd zijn, valt wellicht evenmin progressie te verwachten, gezien de relatief geringe aandacht die deze onderdelen krijgen. Daartegenover staan onderdelen als voorlezen en mondeling instrueren -- die veel aandacht krijgen -- waarbij geen discrepanties aan het licht gekomen zijn. Kennelijk zijn de relaties tussen de bestede aandacht, de bereikte beheersing en het gewenste peil gecompliceerd.

Louter pleiten voor meer aandacht voor de onderdelen waarop de prestaties achterblijven, is niet adequaat. Daarbij komt dat het huidige onderwijsprogramma reeds een overvolle indruk maakt. Meer aandacht voor taal zou onherroepelijk ten koste gaan van andere onderdelen. De huidige situatie vraagt veeleer om een kwalitatieve benadering: er moeten wegen gevonden worden -- binnen de bestaande randvoorwaarden van tijd en middelen -- de effectiviteit van het taalonderwijs te vergroten.

Een van de mogelijkheden daarvoor is het ontwikkelen van beroepsgebonden oefenmateriaal, materiaal dat gemodelleerd is op de beroepspraktijk van leraren. Zulk materiaal is niet of nauwelijks beschikbaar. PABO-docenten staan daardoor voor de extra zware taak zelf hun leer- en toetsmateriaal te ontwikkelen.

Een centraal te stellen uitgangspunt op elke PABO zou kunnen zijn, dat wie zijn taalbeheersing wil verbeteren, zich daarvoor zelf dient in te spannen. Studenten zullen veel tijd en moeite moeten steken in het bereiken van een taalbeheersingsniveau dat maatschappelijk ruim voldoende acceptabel is. Ze zouden daarbij gebruik kunnen maken van een taallaboratorium, waarin ouderejaars zich als onderwijsassistenten intensief inzetten voor hun medestudenten. Men spreekt in dit verband van studentgeleid onderwijs (peer teaching). Deze onderwijsvorm biedt belangrijke potentiële voordelen: studenten doen ervaring op met het vervullen van de leraarrol; die rol stelt kritische eisen aan de eigen beheersing ('Men leert nergens zoveel van als van het uitleggen aan anderen'); voor jongerejaars ontstaat er meer gelegenheid voor aanwijzingen op het geëigende niveau.

Een neveneffect van de invoering van studentgeleid onderwijs bij het taalonderricht is dat het de centrale aandacht voor de taalbeheersing der studenten bevordert. Ook bij andere vakken dan Nederlandse taal en letterkunde verdient de taalbeheersing de aandacht (zie hierna). De centrale aandacht zou tenslotte moeten blijken uit de regels voor diplomering. Op 36 procent van de instellingen kan een student slagen als de eindbeoordeling voor Nederlands onvoldoende is. Deze instellingen wekken daarmee de indruk het vak geen groot gewicht toe te kennen.

b. Een taalbeleid in de gehele instelling.

Het is bekend dat het corrigeren van schriftelijk werk voor neerlandici een uitermate tijdrovende aangelegenheid is. Het kan haast niet anders dan dat ook PABO-neerlandici onder dit verschijnsel gebukt gaan. Directe gevolgen zijn dat minder schriftelijk werk wordt gegeven dan eigenlijk wenselijk wordt geacht en dat het wèl opgedragen schriftelijk werk meestal een oppervlakkige correctie ondergaat. De resultaten van het aanbod-onderzoeksgedeelte laten zien dat de docenten voor de andere vakken hun neerlandici-collega's slechts in beperkte mate te hulp schieten. Voor een leraar in opleiding is zulk een vakkenscheiding fnuikend voor de ontwikkeling van de

attitude dat zorgvuldig taalgebruik in vrijwel alle situaties gewenst is. De toekomstige leraar kan die attitude alleen uitdragen en aan de leerlingen overbrengen, indien hem deze tijdens de opleiding tot leraar wordt bijgebracht.

Elke PABO-docent, neerlandicus of niet, zou in woord en daad blij kunnen geven van het doorslaggevende belang van een goede taalbeheersing. Dat kan bijvoorbeeld inhouden dat werkstukken, indien qua taalgebruik onverzorgd, niet voor verdere beoordeling in aanmerking komen. Fouten in de werkwoordspelling of formuleerfouten van het kaliber dat in paragraaf 3.2 gerapporteerd is, behoeven door niemand met een redelijke ondergrond in de regels voor correct taalgebruik gemaakt te worden. Ze zijn veeleer een blijk van een onkritische houding.

Wat voor werkstukken geldt, geldt ook voor ander werk. Op vele instellingen wordt dikwijls leerstof verwerkt in de vorm van samenvattingen, spreekbeurten e.d. Men zou er nauwkeurig op toe kunnen zien dat zulke 'produkten' tot in de finesses verzorgd zijn. Alleen meer aandacht voor de hoofdlijnen is onvoldoende. Van studenten dient meer verwacht te worden dan dat ze oppervlakkige kennis in globale termen weergeven. Ook hier dient de aspirant-leraar te leren zich voorbeeldig te gedragen in het navorsen van wat er precies geschreven of gezegd wordt. Een goede taalverzorging is onmisbaar bij het bereiken van dit doel.

c. Toetsing en selectie.

De taalbeheersing van PABO-abituriënten zou stellig verhoogd kunnen worden door strengere toelatingseisen te stellen, bij voorbeeld minimaal een 7 voor Nederlands op de HAVO-eindlijst, of een VWO-getuigschrift of een afzonderlijk in te stellen toelatingsexamen. Zulke maatregelen eisen evenwel een wettelijke aanpassing. Ze zouden voorts aangevuld moeten worden met maatregelen om de waardering voor het leraarsberoep te vergroten om te voorkomen dat zich te weinig studenten melden. Het is de vraag of zulke zware maatregelen nodig zijn. Een selectief propedeutisch jaar -- niet afgesloten met een vrijblijvend studie-advies, maar met een heus

examen -- biedt een alternatief. Wie eenmaal de propedeutische drempel gepasseerd is, behoeft tot aan de afsluiting van de opleiding niet aan verdere selectie onderworpen te worden. Dat schept de noodzakelijke rust voor een positief klimaat, waarin docenten en studenten gezamenlijk werken aan het realiseren van de opleidingsdoelstellingen.

Regelmatige diagnostische toetsing zou een integraal onderdeel kunnen zijn van de aan studenten geboden faciliteiten. Vanzelfsprekend dient elke opleiding ook mogelijkheden voor remediëring te bieden. Het eerder genoemde taallaboratorium kan hierbij een centrale functie vervullen.

d. Ondersteuning door de overheid.

De overheid heeft diverse mogelijkheden te bevorderen dat PABO's grote aandacht besteden aan de taalbeheersing van hun studenten. Er worden er hier drie genoemd.

1. De overheid zou bij het Cito, de SLO en de educatieve uitgeverijen kunnen bevorderen dat een ruim aanbod aan diagnostische toetsen en aan leermateriaal (ook remediërend) ontwikkeld wordt.

2. De overheid zou het ontwikkelingswerk dat PABO's willen ondernemen om hun taalonderwijs in kwalitatieve zin te versterken, kunnen stimuleren door middel van faciliteiten voor ontwikkeling, coördinatie en evaluatie. Daartoe zou onderzoek door de Inspectie naar door PABO's zelf ter hand genomen organisatievormen voor de intensivering van het taalbeheersingsonderwijs binnen de huidige randvoorwaarden een rol kunnen spelen.

3. In verband met het ontbreken van een centraal afsluitend examen zou de overheid de instelling kunnen overwegen van een periodieke peiling van het onderwijsniveau (PPON) voor de PABO. Een PPON is een doelmatig middel om te bereiken dat de samenleving geïnformeerd wordt over de kwalificaties van beginnende leraren. Gezien de maatschappelijke onzekerheid hierover kan het ontwikkelen van een landelijke standaard van groot belang zijn.

5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN VAN DE INSPECTIE

Over de meest gewenste invulling van het programma Nederlandse taal en letterkunde en over het van studenten te eisen niveau in de onderscheiden vakonderdelen bestaat in ons land geen eenheid van opvatting. Uit de voorschriften die de overheid heeft gegeven voor de inrichting van de PABO is niet eenduidig af te leiden of men op die opleiding aandacht moet besteden aan alle in het onderzoek getoetste kennis- en vaardigheidselementen en zeker niet in welke mate. Deze overweging was voor de Minister aanleiding voor te stellen ter waardering van de scores het oordeel te vragen van een aantal deskundigen.

Evenmin kon verwacht worden dat er onder Neerlandici en onderwijskundigen -- onderzoekers, lerarenopleiders, docenten, 'afnemers' binnen en buiten het onderwijs -- eenstemmigheid zou heersen over de wijze waarop verantwoord kan worden nagegaan of PABO-abituriënten voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van het Nederlands (zullen) hebben om als zelfstandig beroepsbeoefenaar te kunnen functioneren. Het was de Inspectie duidelijk dat er, naast verschillende opvattingen, ook verschillende soorten deskundigheid in het geding zouden zijn. Dit besef leidde tot de gedifferentieerde samenstelling van het panel van deskundigen.

Dat er tijdens de besprekingen met het panel diepgaande verschillen van mening gerezen zijn over de validiteit van alle toetsen en de interpretaties van de scores kwam voor de Inspectie dan ook niet als een verrassing. De verschillen van mening bestonden overigens niet alleen tussen de onderzoekers enerzijds en panelleden anderzijds. Ook de panelleden onderling verschilden in een aantal opzichten van opvatting.

De Inspectie is van oordeel dat de onderzoeksresultaten in het algemeen bruikbare gegevens opleveren in het kader van de onderzoeksopdracht. Wel nopen de kritische opmerkingen die door de meerderheid van het panel van deskundigen zijn gemaakt, tot terughoudendheid bij het trekken van conclusies, vooral met betrekking tot het overheidsbeleid op korte termijn.

Achtereenvolgens gaat de Inspectie nader in op:

- de validiteit van het onderzoek (5.1);
- de interpretatie van de toetsuitslagen (5.2);
- het onderwijsaanbod (5.3).

In een slotparagraaf (5.4) formuleert de Inspectie tenslotte haar aanbevelingen aan de opleidingen en aan de overheid.

5.1 De validiteit van het onderzoek

De Inspectie is van mening dat de toetsbatterij volledig is ten opzichte van de beroepskwalificaties die in de onderzoeksopdracht genoemd worden. Ter nadere bepaling van de beroepsvaliditeit waren in de enquête over het onderwijsaanbod vragen opgenomen met betrekking tot het belang dat PABO-docenten hechten aan een aantal kennis- en vaardigheidsgebieden. In verband met de inhoudsvaliditeit is gevraagd naar de relatieve aandacht die er in het curriculum aan wordt besteed. Naar het oordeel van de Inspectie worden door de gegevens die de PABO-docenten hebben verschaft, zowel de beroeps- als de inhoudsvaliditeit in voldoende mate ondersteund. Overigens blijkt uit de enquête ook dat de docenten zeer veel belang hechten aan de vakdidactiek. De Inspectie onderschrijft dit volledig. Het feit dat dit vakonderdeel niet in de toetsbatterij is vertegenwoordigd, duidt beslist niet op het tegendeel.

De Inspectie aanvaardt de terughoudendheid met betrekking tot de begripsvaliditeit die door de onderzoekers en vooral door leden van het panel is uitgesproken. Deze validiteit zal minder zijn, naarmate de toetssituaties meer verschillen van de taaksituaties waarin de getoetste kennis en vaardigheden geacht worden te functioneren. Dat verschijnsel is inherent aan vrijwel elke onderwijssituatie. Toch behoort het tot de beroepsverantwoordelijkheid van de onderwijsgevende dat hij voortdurend uitspraken doet over kennis, houdingen en vaardigheden van de leerlingen en studenten. Beoordelingen van studenten in een lerarenopleiding kunnen altijd op hun validiteit worden aangevochten, omdat ze nooit in de volledig reële beroepssituatie tot stand komen. Bij de beoordeling van meer beroepsgerichte vaardigheden en houdingen kan ook de

objectiviteit van de beoordeling in het geding komen door het ontbreken van objectieve criteria. Dit probleem doet zich onder andere voor bij de toetsen voorlezen en mondeling instrueren uit het huidige onderzoek. Men kan veel begrip hebben voor het oordeel dat de deskundigen over deze toetsen uitspraken. Niettemin zou de Inspectie het betreuren als in een onderzoek als het onderhavige juist deze toetsen buiten beschouwing moesten worden gelaten; vooral bij mondeling instrueren gaat het om een voor leraren essentiële vaardigheid.

Op grond van bovenstaande overwegingen komt de Inspectie tot de conclusie dat de validiteit van het onderzoek tenminste zodanig aanvaardbaar is, dat de resultaten nuttige informatie opleveren voor de PABO's zelf en voor een voortgezet onderzoek in de toekomst. Terughoudendheid bij het trekken van conclusies is het meest geboden bij de toetsen voor voorlezen en voor mondeling instrueren.

5.2 De interpretatie van de toetsuitslagen

Met inachtneming van het in 5.1 gestelde kan de Inspectie zich verenigen met de door de onderzoekers aanbevolen streefgemiddelden, die in diagram 4.1 zijn opgenomen. Zij constateert, dat teveel studenten onder die norm blijven bij:

- de meer technische aspecten van schrijfvaardigheid (o.a. spelling);
- zinsontleding en woordbenoeming;
- de beide samenvattingsonderdelen.

Bij deze conclusie maakt de Inspectie drie kanttekeningen.

a. Voor de samenvattingstoetsen ontbreken vergelijkbare Cito-toetsen uit het onderzoek in het najaar van 1984. Bovendien bestaat wat minder zekerheid over de beroepsvaliditeit van deze toetsen.

b. De cesuur, ofwel de laagste van enige student nog te accepteren score, is in het onderzoek buiten beschouwing gebleven. Die zal voor de individuele opleiding echter wel van belang zijn. Als namelijk 50 procent van de studenten het gewenste niveau van de doorsnee student realiseert, zullen er waarschijnlijk altijd studenten zijn, die onder een minimaal

te accepteren score blijven. Men kan dan op een opleiding constateren dat men met de opleidingspopulatie als geheel het gewenste streefniveau realiseert; het blijft echter van belang de studenten te identificeren die beneden het minimaal aanvaardbare scoren.

c. In het algemeen kan in het vierde studiejaar weinig tijd en aandacht meer geschonken worden aan de genoemde probleemgebieden. Daarom is de Inspectie geneigd met betrekking tot het verschil tussen de voor abiturienten geformuleerde streefgemiddelden en de door derdejaars gerealiseerde toetsuitslagen een geringere tolerantie in acht te nemen dan in paragraaf 4.2 door de onderzoekers is voorgesteld. Zij meent dat eerder 50 dan 40 procent van de derdejaars het streefgemiddelde reeds gerealiseerd dient te hebben.

5.3 Het onderwijsaanbod

Aan de onderdelen waarop de studenten het laagste scoren wordt op de opleidingen gemiddeld zeer weinig (samenvattingen) of juist veel aandacht besteed (spelling en ontleden). Kennelijk is het onderwijs met betrekking tot deze laatste onderdelen te weinig effectief. Deze conclusie is voor de ingewijde helaas weinig verrassend, evenmin als de constatering dat volgens de docenten Nederlands hun collega's niet-neerlandici weinig oog hebben voor de spelling van de studenten. De Inspectie betreurt dit.

Regelmatig is de opmerking gemaakt dat voor het niveau bij onderdelen zoals de samenvattingen, de verantwoordelijkheid primair bij het voortgezet onderwijs ligt. De PABO's kunnen niet verantwoordelijk gesteld worden voor eventuele structurele deficiënties bij de instromende studenten. Uit deze opvatting, hoe juist ze wellicht ook is, mag men volgens de Inspectie niet concluderen dat dus ook het eindniveau onvoldoende mag zijn. Op het moment dat een instelling een instromende student accepteert, neemt deze de verantwoordelijkheid voor het te bereiken niveau over van de vooropleiding. Wordt geconstateerd dat het vereiste minimumniveau niet wordt gehaald, ondanks alle redelijkerwijs ondernomen pogingen tot remediëring, dan moet een student naar elders worden

verwezen. De propedeutische fase heeft onder andere deze functie. In dit verband stelt de Inspectie met zorg vast dat:

a. het veel te vaak voorkomt dat met betrekking tot bepaalde leerstofonderdelen niet de eis wordt gesteld dat ze op voldoende niveau worden afgesloten (enquêtevraag X; diagram 3.4);

b. op 16 PABO's (36 procent van de opleidingen) een onvoldoende eindbeoordeling voor Nederlands geen belemmering is voor het uitreiken van het getuigschrift.

Bij deze twee vaststellingen tekent de Inspectie nog het volgende aan. Weliswaar kon een student ook tot voor kort, op de PA, slagen met een onvoldoende voor Nederlands; dit cijfer was dan echter voor een belangrijk deel tot stand gekomen tijdens het centraal schriftelijk en het mondeling examen aan het einde van de opleiding. Nu wordt de eindbeoordeling echter vaak afgeleid van de uitslagen van toetsen of tentamens, die soms over lange perioden gespreid worden. Dat maakt de eis redelijker, dat die onderdelen dan ook uiteindelijk alle op voldoende niveau worden afgesloten. Deze eis is ook vrij algemeen bij onderwijstypen waar met vrijstellende tentamens wordt gewerkt. Het is waar dat de docenten Nederlands op de PABO daarbij niet kunnen beschikken over algemeen aanvaarde niveaubepalingen. Naar het oordeel van de Inspectie betekent dit echter des te duidelijker dat het niveau door de instelling zelf moet worden vastgesteld en bewaakt.

5.4 De aanbevelingen van de Inspectie

Aan de opleidingen doet de Inspectie zes aanbevelingen.

a. Bezin u nogmaals, bij voorkeur samen met deskundigen en zusterinstellingen op het profiel van de leraar basisonderwijs dat u voor ogen staat. Ga na, in hoeverre deze analyse voor u aanleiding is de beschikbare tijd anders dan dat nu gebeurt, te verdelen over de verschillende vak- en vormingsgebieden en over de initiële opleiding en de nascholing.

b. Bezin u nogmaals, bij voorkeur samen met anderen, op van het beroepsprofiel afgeleide eindtermen Nederlands; neem daarbij nadrukkelijk ook geoperationaliseerde eindtermen met betrekking tot de eigen taalvaardigheid van de abituriënt op.

c. Stel per leerstofonderdeel een 'doorsnee-gemiddelde' vast waarnaar u met de gehele groep studenten streeft en een minimumeis die elke afzonderlijke student moet halen. Eis van elke student dat die minimumeis wordt gehaald. Stel duidelijk vast, aan welke eisen in dit verband studenten moeten voldoen aan het einde van de propedeutische fase.

d. Eis bij afstuderen een voldoende eindbeoordeling voor Nederlands.

e. Laat gedurende de gehele opleiding alle docenten ruim aandacht blijven besteden aan een adequaat taalgebruik, met inbegrip van het zogenaamde correctheidsaspect; bevorder dat geen enkele collega werkstukken accepteert, die in dit opzicht onder de maat zijn.

f. Bezin u nogmaals op uw keuzen met betrekking tot leerstofselectie, -ordening en werkvormen, mede in het licht van de prioriteiten die uit uw eindtermen zijn af te leiden. Schep voor zwakke studenten extra oefenmogelijkheden, en zie erop toe, dat hiervan goed gebruik wordt gemaakt.

Aan de overheid doet de Inspectie vier aanbevelingen.

g. De instellingen moeten worden gestimuleerd de hierboven genoemde aanbevelingen uit te voeren. Bij de omschrijving van de gewenste startcompetentie zou meer onderscheid gemaakt moeten worden tussen kennis en vaardigheden, die na de initiële opleiding nauwelijks meer zullen (kunnen) worden verworven en professionele verfijningen, ook op het micro-niveau, die wellicht beter na enige jaren praktijkervaring in het kader van de nascholing aan de orde kunnen worden gesteld.

h. Onderzocht zou moeten worden of, en zo ja, in hoeverre de taalvaardigheid van havo/vwo-abituriënten verbeterd moet worden.

i. De aantrekkelijkheid van een loopbaan in het onderwijs zou bevorderd moeten worden, zodat het aantal en het algemene niveau van de instromende v.o.-abituriënten kunnen stijgen en de opleidingen gestimuleerd kunnen worden duidelijker eisen te stellen, bijvoorbeeld aan het einde van de propedeutische fase.

j. In het kader van het evaluatieplan H.O. zou in de periode '92/'94 vervolgonderzoek moeten plaats vinden, waarbij de door de opleidingen zelf geformuleerde eindtermen uitgangspunt zouden moeten zijn.

B 1

BIJLAGEN

Lijst van bijlagen	pagina
Bijlage 1: Aankondiging onderzoek door Inspectie aan PABO-directies	B 3
Bijlage 2: Opdracht minister aan de Inspectie	B 5
Bijlage 3: Vragenlijst onderwijsaanbod Nederlandse taal en letterkunde op de PABO	B 7
Bijlage 4: Spellingtoets	B14
Bijlage 5: Toets voor leestekens en afbreken van woorden	B18
Bijlage 6: Toets voor woordbenoeming	B21
Bijlage 7: Toets voor zinsontleding	B27
Bijlage 8: Toets 'Een brief opstellen'	B31
Bijlage 9: Toets 'Een artikel samenvatten'	B35
Bijlage 10: Toets 'Een lezing samenvatten'	B38
Bijlage 11: Toets 'Voorlezen'	B50
Bijlage 12: Toets 'Mondeling instrueren'	B54
Bijlage 13: Scoringsvoorschriften bij de toets 'Een brief opstellen'	B62
Bijlage 14: Scoringsvoorschriften voor taalgebruik bij de toets 'Een brief opstellen'	B67
Bijlage 15: Scoringsvoorschriften voor de toets 'Een artikel samenvatten'	B74
Bijlage 16: Scoringsvoorschriften voor de toets 'Een lezing samenvatten'	B77
Bijlage 17: Scoringsvoorschriften voor de toets 'Voorlezen'	B80
Bijlage 18: Verkorte scoringsvoorschriften bij de toets 'Mondeling instrueren'	B81
Bijlage 19: Toelichting Stam-en-tak diagram	B87
Bijlage 20: Kanttekeningen drie panelleden bij het onderzoek	B88

Bijlage 1

Ministerie van
Onderwijs en Wetenschappen

AAN:
Hoofdinspecteur opleiding onderwijsgeevenden
de heer mr. P. Zomerdijk
Postbus 100
1800 AC ALKMAAR

Postadres
Ministerie van Onderwijs en
Wetenschappen
Europaweg 4
Postbus 25000
2700 LZ Zoetermeer
Telefoon (079) 53 19 11

Uw brief van	Ons kenmerk	Zoetermeer
	DI/SC/O/BZ-160.646	27 november 1987
Onderwerp		Doorkiesnummer
Onderzoek Nederlandse taalvaardigheid Pabo-studenten		079 - 532128

De afgelopen tijd hebben mij uit onderwijsveld en maatschappij berichten bereikt dat de kwaliteit van het Pabo onderwijs te wensen overlaat. In dit kader heb ik u in het verleden verzocht onderzoek te doen naar de kennis van rekenen/wiskunde onder pabo-studenten.

In vervolg hierop verzoek ik u een onderzoek te verrichten naar de Nederlandse-taalvaardigheid van Pabostudenten.

Het onderzoek dient in eerste instantie twee doeleinden.

In de eerste plaats betreft het een betrouwbare inventarisatie van het Nederlandse-taalvaardigheidsniveau van Pabostudenten. Op basis daarvan kunnen eventueel (generale) maatregelen t.a.v. het moedertaal-onderwijs in de Pabo (getroffen) worden. In de tweede plaats gaat het erom dat de betrokken onderwijsinstellingen de onderzoeksresultaten kunnen gebruiken om onderwijsprogramma's en - inhoud bij te stellen.

Het onderzoek zal zich met name dienen te richten op beroepsgerichte kwalificaties. Ik denk daarbij aan het correct kunnen spellen, kennis van grammatica en interpunctie, aan het functioneel kunnen stellen, (brieven aan ouders e.d.), het kunnen samenvatten van artikelen en lezingen (bijvoorbeeld ten behoeve van team-overleg).

Ook een onderzoek naar het mondelinge taalgebruik in instructiesituaties (helder en duidelijk kunnen uitleggen) en het voorlezen (uitspraak en expressie) acht ik van belang.

In het onderzoek zal een relatie gelegd dienen te worden tussen de toetsingsresultaten en het onderwijs-aanbod voor het vak Nederlands op de Pabo.

Tenslotte stel ik voor dat ter waardering van de onderzoeksresultaten een oordeel gevraagd wordt van een aantal deskundigen op het gebied.

Bij de uitvoering van het onderzoek dient, voor zover organisatie en tijdsplanning het mogelijk maken, afstemming plaats te vinden met overig onderzoek naar de Nederlandse taalvaardigheid.

Ik verwacht de rapportage van het onderzoek in juni 1988 te ontvangen.

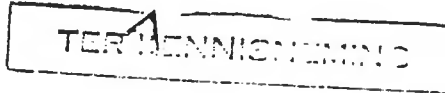
De minister van onderwijs en
wetenschappen,

of geparaaf. ministe dd. 1987

(drs. W.J. Deetman)

Bijlage 2

Inspectie
van het Onderwijs



- Aan de directies
van de PABO's

Inspectie van het
Hoger Onderwijs
Park Voom 4
3454 JR De Meern
Telefoon: 03406-63737

Uw brief van	Kenmerk	De Meern
-	ne-1	28 december 1987
Onderwerp		
-		

- De Minister van Onderwijs & Wetenschappen heeft de inspectie gevraagd een onderzoek te verrichten naar de stand van zaken bij het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de PABO en hem voor de zomervakantie hierover verslag uit te brengen.

De inspectie heeft daartoe een onderzoek opgezet met als doel het beheersingsniveau van het vak Nederlands bij PABO-studenten te inventariseren. Tevens wordt aandacht geschonken aan de wijze waarop aan dit vak op de PABO inhoud wordt gegeven.

Het onderzoeksplan, dat de inspectie in samenwerking met medewerkers van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam heeft opgesteld, valt in drie delen uiteen:

- aan een steekproef van derdejaars PABO-studenten zal een aantal toetsen worden voorgelegd.
Om een optimale representativiteit te bereiken, zal de steekproef bestaan uit twee willekeurig gekozen derdejaars van elke PABO. De toetsen zullen op één dag in de week van 29 februari op drie pleataen in het land worden afgenomen. De toetsbatterij is gericht op de vraag in hoeverre een student de Nederlandse taal beheerst. Uitgangspunt van de selectie van toetsen is geweest dat een student het Nederlands correct moet kunnen gebruiken en voldoende moet beheersen om in de meest uiteenlopende praktijksituaties effectief te kunnen communiceren.
- De toetsbatterij bevat toetsen voor spelling, interpunctie en grammatica, een functionele stelopdracht, functionele samenvattingsopdrachten van een artikel en een lezing, een toets voor mondeling taalgebruik en een voorleestoets;
- een panel van door de inspectie aan te wijzen deskundigen zal de door de studenten behaalde resultaten evalueren;
- aan alle directies zal een vragenlijst voorgelegd worden over het onderwijsaanbod voor het vak Nederlandse taal en letterkunde.

- Uw medewerking -

Om medewerking die uiteraard een voorwaarde is om het onderzoek te doen slagen, vregen wij t.a.v. de volgende punten:

- wilt u ons de namen en adressen van de eerste vier studenten op de alfabetische lijst van derdejaare varetrekken.
Twee van de vier studenten zullen door ons gevraagd worden hun medewerking aan het onderzoek te verlenen. Da andere twee studenten zullen alleen dan benaderd worden wanneer er uitvallere zijn onder de aspirant-proefpersonen. Van de informatie die sen de studenten wordt gezonden, ontvangt u afschriften. De studenten zullen door ons om hun medewerking worden verzocht, zodat u hen daarover niet hoeft te benaderen. Wel vragen we u de deelnemers de dag van de toetsafname vrij te geven.
Uiteraard zullen de door u verstrekte gegevens vertrouwelijk worden behandeld en na het onderzoek worden vernietigd.
We verzoeken u de gevraagde gegevens op bijgaand antwoordformulier in te vullen en voor woensdag 20 januari 1988 aan ons terug te zenden. U kunt daarbij gebruik maken van bijgevoegde antwoordenvelop, die ongefrankeerd verzonden kan worden;
- over enkele weken zult u de vragenlijst m.b.t. het onderwijsaanbod ontvangen.

Wij weten dat u de laatste tijd met diverse onderzoeken bent geconfronteerd. U heeft daarin veel tijd en energie gestoken. De uitkomsten ervan hebben in de PABO's en ook daarbuiten tot discussies geleid, die nog niet zijn afgerond. In elk geval is duidelijk dat het in ieders belang is, dat betrouwbare informatie wordt verzameld over de opleidingen van leraren basisonderwijs. Een goede lerarenopleiding is immers van grote betekenis voor de kwaliteit van het onderwijs.

Wij hebben het onderzoek zo opgezet dat de overlast voor de opleidingen tot een minimum beperkt blijft. Daartoe zijn de volgende maatregelen getroffen:

- volstaan wordt met een kleine steekproef van studenten van wie de taalbeheersing onderzocht wordt, namelijk twee per opleiding. Deze steekproefopzet - die kwetsbaar is door het geringe aantal studenten - kan echter alleen succesvol zijn, indien alle opleidingen tot deelname bereid zijn;
- de opleidingen worden niet belast met de taak toetsen af te nemen;
- de vragenlijst over het onderwijsaanbod is zo simpel en doeltreffend mogelijk gehouden.

De gegevens die wij van de opleidingen en van de studenten verkrijgen, zullen vertrouwelijk behandeld worden. Het is de bedoeling dat alleen gerapporteerd wordt over alle opleidingen samen, niet over afzonderlijke opleidingen. Daerom worden alle gegevens van identificatie ontkoppeld, zodra ze door ons ontvangen zijn en gecontroleerd op hun volledigheid.

Het onderzoek wordt vanuit de inspectie Hoger Onderwijs geleid door de heer M.P. Schouten (coördinator) en de heer J.J. Bosman. De secretaris voor dit onderzoek is mevrouw H. Amelink.

Mocht u nadere informatie wensen, dan kunt u zich wenden tot één van boven genoemden. De heren Schouten en Bosman zijn bereikbaar onder het telefoonnummer van de inspectie Hoger Onderwijs in De Meern: 03406 - 63737; mevrouw Amelink onder het telefoonnummer van het Onderwijscentrum te Zeist: 03404 - 60860.

We hopen op uw bereidwillige medewerking,

Met vriendelijke groet,

Mr P.J. Zomerdijk
wnd CHM opleidingen onderwijsgevenden

Bijlage: antwoordformulier
retourenvelop

Bijlage 3

VRAGENLIJST

onderwijsaanbod Nederlandse
Taal en Letterkunde op de PAEO

Inspectie Hoger Onderwijs
De Meern

A. TOELICHTING OP DE VRAGENLIJST

Om eenvoudig en doeltreffend een overzicht te krijgen van het onderwijsaanbod Nederlandse taal en letterkunde op de PABO is een enquête ontworpen die, behalve uit deze toelichting, uit drie delen bestaat:

- (B): een lijst van vaardigheden en kennisgebieden;
- (C): een vragenlijst;
- (D): een antwoordformulier.

(B) Een overzicht van (deel-)vaardigheden en kennisgebieden die bij het vak Nederlands aan de orde komen.

U zult hierin elementen aantreffen, die aan de orde kunnen komen bij de onderdelen taalbeheersing, taalbeschouwing, letterkunde en vakdidactiek. De lijst geeft beslist geen opvatting van de inspectie weer over het meest ideale programma van de PABO. Ook de volgorde waarin de elementen zijn genoemd heeft in dit opzicht geen enkele betekenis.

Het onderzoek beoogt het verwerven van gegevens m.b.t. de stand van zaken bij het vak Nederlands op de PABO, waarbij zowel aandacht wordt besteed aan het beheersingsniveau van de studenten, als aan het onderwijsaanbod.

Het zoeken naar oorzaken of verklaringen komt niet aan de orde bij de vraagstelling. Mocht u niettemin de behoefte voelen bij bepaalde constateringingen opmerkingen over oorzaken te maken, dan kunt u gebruik maken van de achterkant van het antwoordformulier.

Het onderzoek spitst zich toe op de eigen taalvaardigheid en kennis van het taalsysteem van de student, vooral met het oog op de latere beroepsuitoefening.

Daarbij treden twee complicaties op.

Allereerst is het duidelijk, dat aan bepaalde aspecten ook door andere docenten dan de neerlandici aandacht kan worden besteed. Daarom wordt daar in de vragen VIII en IX speciaal naar gevraagd.

In de tweede plaats zal veel vaardigheidstraining en -beoordeling plaatsvinden in het kader van de vakdidactiek en/of de stage.

Zo zal door sommigen of velen van u het oefenen in voorlezen en vertellen veel meer als vakdidactische dan als taalvaardigheidstraining worden beschouwd. In het kader van ons onderzoek verzoeken wij u echter bij het beschrijven van uw onderwijsaanbod onze lijst (a) t/m (w) te volgen.

Bij het onderdeel vakdidactiek (t) gaat het dan om die onderwerpen die in de lijst nog niet aan de orde zijn geweest, zoals bijvoorbeeld het maken van taalspelletjes, het reflecteren op thematische dan wel cursorische werkvormen en dergelijke. Voor uw eigen toelichting bij dit punt kunt u desgewenst gebruik maken van de achterkant van het antwoordformulier.

Ook als de oefening en/of beoordeling van een bepaald aspect (bijv. voorlezen of vertellen) alleen maar bij de stage aan de orde komt, vragen wij u dat te vermelden in het kader van de vragen VI en XI.

Dan volgt nu enige toelichting bij de afzonderlijke elementen.

(c) Onder "overig mondeling taalgebruik" verstaan wij al die vormen, behalve vertellen en voorlezen, die in de beroepspraktijk van de onderwijsgevende kunnen voorkomen, zoals: het houden van een voordracht, iets uitleggen, het onderwijsleergesprek, het stellen van vragen, het voeren van een adviesgesprek e.d. Daarbij zal vaak aandacht worden besteed aan de expressieve en/of communicatieve kwaliteit. Ook kan men het correctheidsaspect belangrijk vinden; dat komt afzonderlijk aan de orde bij (d) en (e).

(d) Hier gaat het om het belang dat men hecht aan een 'zuivere' uitspraak, zo men wil: het ABN.

(e) Bij dit element denken we aan het standpunt dat men inneemt t.o.v. taaluitingen zoals: ik gaat, hij hep, hun hebben het gezien e.d.

- (f) en (g) Bij stelopdrachten denken we aan brieven, betoogschema's, onderschriften bij illustraties, poëzie, opstellen, verslagen, notulen, toelichtingen, teksten die als lesmateriaal gebruikt worden enz. De differentiatie tussen kort en lang laten wij aan u over. Samenvattingen van teksten vallen hier niet onder; die komen aan de orde bij (l) en (n).
- (k) t/m (n) Kort samengevat komen deze elementen neer op tekstbegrip. Het gaat dus niet om de taal van andere wijzen waarop men met teksten kan bezig zijn: teksten kunnen worden vergeleken op hun pedagogische en/of didactische merites, studenten kunnen de opdracht krijgen zelf vragen te maken bij teksten voor gebruik in de klas, teksten kunnen om hun literaire betekenis worden gelezen of beluisterd enz.
- (p) Bij andere vormen van formele taalbeschrijving denken wij aan transformationeel-generatieve modellen, de zgn. immediate constituent analysis, de syntaxis van Paardekoper e.d.
- (q) Bij de overige gebieden van taalbeschouwing kunnen aan de orde komen: algemene taalwetenschap, socio- en psycholinguïstiek (incl. eerste en tweede taalverwerving, schooltaal va thuistaal, streektaal, taalstoornissen), stylistiek enz.

(C) Een vragenlijst

De vragenlijst omvat 12 vragen met aanwijzingen voor de beantwoording. In vraag VI en VIII wordt gevraagd naar de aandacht die in de opleiding aan elk der elementen wordt besteed. Daarbij zal bij de meeste elementen de hoeveelheid tijd die ertoe besteed wordt de bepalende factor zijn. Dit kan anders liggen bij de elementen (d), (e) en (j), die betrekking hebben op correctheidsaspecten; hier kan het moeilijk zijn zich in termen van tijd uit te drukken. Daarom is gekozen voor de term 'aandacht'. Bij de vragen naar de beoordelingen (VII en IX) gaat het erom of er ooit (inclusief in de stage) voor het onderdeel een aparte beoordeling wordt gegeven, door wie dan ook (docenten Nederlands, andere docenten c.q. stagementoren).

Onder een "afzonderlijke beoordeling" verstaan wij ook een aparte beoordeling van een deelvaardigheid in het kader van een activiteit die eigenlijk op een ander element betrekking heeft, bijvoorbeeld een aparte beoordeling van spelling in een werkstuk over streektaal.

Bij vraag X gaat het erom of een toets, tentamen, beoordeling m.b.t. het element moet worden overgedaan zolang het resultaat nog niet voldoende is. Vraag XII heeft betrekking op de afsluitende beoordeling. Die kan plaats vinden aan het eind van de opleiding, maar ook daarvoor, bijvoorbeeld voordat de afstudeerfase begint. Soms zal men eisen, dat alle onderdelen c.q. (deel-)tentamens voldoende zijn, soms zullen onvoldoende beoordelingen gecompenseerd kunnen worden. Ditzelfde verschil kan optreden bij meer modulaire systemen. Daarbij gaat het er dan niet om, of de laatste module voldoende moet zijn. In feite wordt er gevraagd, of een diploma kan worden uitgereikt, als de kennis en vaardigheid op het gebied van het Nederlands over het geheel genomen, volgens de normen van de sectie Nederlands, niet voldoende zijn.

(D) Een antwoordformulier

Het is de bedoeling dat u de vragen op dit formulier beantwoordt. Voor eventuele toelichting, commentaar of andere aanvullingen kunt u de achterzijde van het formulier gebruiken.

U wordt verzocht het volledig ingevulde formulier voor 6 februari a.s. te retourneren aan de Inspectie Hoger Onderwijs, t.a.v. Hansje Amelink, Antwoordnummer 6010, 3700 VB Zeist. U kunt daarbij gebruik maken van bijgevoegde antwoordvelop, die niet gefrankeerd behoeft te worden. Wanneer u vragen heeft, kunt u bellen naar de heren Schouten of Bosman, van de Inspectie Hoger Onderwijs, tel. 03406 - 63737.

B. (DEEL)VAARDIGHEDEN EN KENNISGEBIEDEN

Mondelinge uitdrukkingsvaardigheid

- voorlezen (a)
- vertellen (b)
- overig mondeling taalgebruik (zie toelichting) (c)
- correctheidsaspect m.b.t. uitspraak (d)
- correctheidsaspect m.b.t. grammatica (zie toelichting) (e)

Schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid

- kortere stelopdrachten (zie toelichting) (f)
- langere stelopdrachten (zie toelichting) (g)
- scripties, werkstukken, langere verslagen (h)
- correctheidsaspect m.b.t. spelling en interpunctie (j)

Luistervaardigheid

- mondeling beantwoorden van vragen c.q. maken van samenvattingen van gesproken teksten (k)
- schriftelijk beantwoorden van vragen c.q. maken van samenvattingen van gesproken teksten (l)

Leesvaardigheid

- mondeling beantwoorden van vragen c.q. maken van samenvattingen van geschreven teksten (m)
- schriftelijk beantwoorden van vragen c.q. maken van samenvattingen van geschreven teksten (n)

Taalbeschouwing

- traditionele zinsontleding + woordbenoeming (o)
- andere vormen van formele taalbeschrijving (zie toelichting) (p)
- overige gebieden van de taalbeschouwing (zie toelichting) (q)

Literatuur

- jeugdliteratuur (r)
- overige gebieden van de letterkunde (s)

Vakdidactiek, voorzover nog niet aan de orde geweest (zie toelichting) (t)

Andere vaardigheden/kennisgebieden, nl.: *

-*
-*
-*

(u)
(v)
(w)

* ook invullen op het antwoordformulier

C. VRAGENLIJST M.B.T. HET ONDERWIJSAANBOD NEDERLANDSE TAAL EN LETTERKUNDE OP DE PABO

Vragen e.v.p. beantwoorden op het antwoordformulier (D)

- vraag I Wat is de (geschatte) totale studieleet* (in klokuren) voor de totale opleiding (voor alle vakken samen)?
- vraag II Wat is het totaal aantal contacturen (in klokuren) voor de totale opleiding (voor alle vakken samen)?
- vraag III Wat is de (geschatte) studielast* (in klokuren) voor de totale opleiding voor het vak Nederlandse taal en letterkunde)?
- vraag IV Wat is het totaal aantal contacturen (in klokuren) voor de totale opleiding voor het vak Nederlandse taal en letterkunde)?
- kolom V Hoe belangrijk vinden de docenten Nederlands een goede beheersing van dit element voor beginnende onderwijsgevenden?
(in de antwoordkolom één cijfer invullen)
- 1: belangrijk
2: redelijk belangrijk
3: onbelangrijk
- kolom VI Hoeveel aandacht wordt er in het programma Nederlands aan besteed?
(in de antwoordkolom één cijfer invullen)
- 1: relatief veel
2: gemiddeld
3: weinig of geen
- kolom VII Worden er voor dit onderdeel afzonderlijke beoordelingen gegeven door docenten Nederlanda?
- Zo ja, omcirkel het betreffende leerjaar
Zo nee, niets invullen
- kolom VIII Wordt er volgens u buiten het vak Nederlands nog aandacht aan besteed?
(in de antwoordkolom één cijfer invullen)
- 1: veel
2: gemiddeld
3: weinig of geen
4: onbekend
- kolom IX Worden er voor dit element door anderen dan docenten Nederlands ooit beoordelingen gegeven?
(in de antwoordkolom één cijfer invullen)
- 1: ja
3: weinig of geen
4: onbekend
- kolom X Moet het element uiteindelijk voldoende zijn?
(in de antwoordkolom één cijfer invullen)
- 1: ja
3: neen
- kolom XI Wordt zwakke studenten extra steun gegeven voor dit element?
(in de antwoordkolom één cijfer invullen)
- 1: structureel
2: incidenteel
3: neen
- vraag XII Kan de student slagen als de eindbeoordeling onvoldoende is? ja/neen

* studielast = het totaal aantal uren, dus contacturen, tentamens, stage-uren, voorbereiding en verwerking, dat door de student aan de studie wordt besteed.

D. ANTWOORDFORMULIER

- I totale studielast:
- II totaal contacturen:
- III studielast Nederlands:
- IV contacturen Nederlands:

	}	steeds in klokuren over vier jaren

	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
(a)			1 2 3 4				
(b)			1 2 3 4				
(c)			1 2 3 4				
(d)			1 2 3 4				
(e)			1 2 3 4				
(f)			1 2 3 4				
(g)			1 2 3 4				
(h)			1 2 3 4				
(i) *			1 2 3 4				
(j)			1 2 3 4				
(k)			1 2 3 4				
(l)			1 2 3 4				
(m)			1 2 3 4				
(n)			1 2 3 4				
(o)			1 2 3 4				
(p)			1 2 3 4				
(q)			1 2 3 4				
(r)			1 2 3 4				
(s)			1 2 3 4				
(t)			1 2 3 4				
(u) *			1 2 3 4				
(v) *			1 2 3 4				
(w) *			1 2 3 4				

XII Kan de student slagen als de eindbeoordeling onvoldoende is? ja/nee

* (u) = _____
 (v) = _____
 (w) = _____

a.u.b. vóór 6 februari 1988 zenden aan:
 Inspectie Hoger Onderwijs,
 Antwoordnummer 6010, 3700 VB Zeist.

PABO _____ te _____ Z.C.Z.

Inspectie Hoger Onderwijs - De Meern *) de letter (i) is per abuis in dit vragenformulier opgenomen

Ruimte voor eventuele aanvullingen/opmerkingen



Spellingtoets

Algemene aanwijzingen

- Vermeld hier uw identificatienummer:
- Omcirkel de G als het onderstreepte woord correct gespeld is; omcirkel de F als het onderstreepte woord fout gespeld is.
- Omcirkel per vraag maar één antwoord.
- U kunt uw keuze -- F of G -- wijzigen. Zet dan een kruis door de foutieve keuze en omcirkel de juiste keuze.
- De richttijd voor deze toets bedraagt 10 minuten.

Geef aan of het onderstreepte woord goed of fout gespeld is.

- | | | | |
|----|---|---|--|
| 1 | G | F | De bokser werd in het <u>nouw</u> gedreven. |
| 2 | G | F | De dokter vergat de wond te <u>hechtten</u> . |
| 3 | G | F | De <u>glooiing</u> gloorde aan de einder. |
| 4 | G | F | Ik <u>verzendt</u> een brief. |
| 5 | G | F | Die verkoper is niet te <u>vertrouwen</u> . |
| 6 | G | F | De <u>ontdekking</u> is jaren geheim gehouden. |
| 7 | G | F | Het <u>katoenen</u> hemd was gekrompen. |
| 8 | G | F | Vroeger had Nederland verschillende <u>kolonieën</u> . |
| 9 | G | F | Jaap heeft meestal goede <u>ideeen</u> . |
| 10 | G | F | Ik ga een pakje <u>sigaretten</u> kopen. |
| 11 | G | F | De pas <u>opgerichtte</u> partij gaf een verklaring uit. |
| 12 | G | F | Het gras is pas <u>ingezaait</u> . |
| 13 | G | F | Je <u>beantwoordt</u> mijn vragen altijd maar half. |
| 14 | G | F | Je schrijft toch niet aan twee <u>bureaus</u> tegelijk? |
| 15 | G | F | We moesten ons bij de receptie <u>melden</u> . |
| 16 | G | F | Er <u>wordt</u> hard gewerkt. |
| 17 | G | F | Hij is de <u>beroerste</u> niet. |
| 18 | G | F | Op de <u>verbreedde</u> weg gebeurden minder ongelukken. |
| 19 | G | F | Is dit <u>artikel</u> door jou geschreven? |
| 20 | G | F | Ik houd niet van zo'n muts met <u>kwassjes</u> . |
| 21 | G | F | Dik Trom zat achter de <u>tralies</u> . |
| 22 | G | F | Alleen de goed <u>beantwoorde</u> vragen werden meegeteld. |
| 23 | G | F | Het leger trad <u>gewelddadig</u> op. |
| 24 | G | F | Dit krot wordt nog steeds <u>bewoond</u> . |
| 25 | G | F | Haar stem kreeg een <u>metale</u> klank. |
| 26 | G | F | <u>Vindt</u> je vader het cadeau mooi? |
| 27 | G | F | Dit is een erg <u>luxueuse</u> inrichting. |
| 28 | G | F | Daar werd op de deur <u>gebonst</u> . |
| 29 | G | F | De <u>waterssnoed</u> heeft dat gebied getroffen. |
| 30 | G | F | De jongen <u>verwondde</u> zich met een mes. |
| 31 | G | F | Op het plein kun je de <u>café's</u> vinden. |
| 32 | G | F | Alle <u>verlote</u> prijzen zijn afgehaald. |

- 33 G F De financiële toestand is niet rooskleurig.
- 34 G F Dat is een ontsmakelijk grapje.
- 35 G F Je had die bespotten jongen even apart moeten nemen.
- 36 G F In het kleedhok ligt een handdoek.
- 37 G F We hebben de advertentie's nagekeken.
- 38 G F Toen barsten de jongens in lachen uit.
- 39 G F De groep bestaat voornamelijk uit jongens.
- 40 G F Hij behandelt je erg ontpersoonlijk.
- 41 G F Hij is in koele bloede vermoord.
- 42 G F Het vogeltje wordt bevrijdt.
- 43 G F We besloten in het dorpje te overnachten.
- 44 G F Komen jullie naar de reunie?
- 45 G F Ik stond tot mijn knieën in het water.
- 46 G F We zijn erg nieuwsgierig.
- 47 G F Dat kun je wel gevoegelijk vergeten.
- 48 G F Dat was een gemiste kans.
- 49 G F Je kunt hier opelijk voor uitkomen.
- 50 G F Komen jullie voor het babytje?
- 51 G F Brandt je je vingers niet?
- 52 G F Zullen we framposen gaan plukken?
- 53 G F Ik schrik van die furieuze moeder.
- 54 G F Wat is dit een leuk paraplutje.
- 55 G F De stafes worden opgehaald.
- 56 G F Zo'n nieuw beklede bank gaat jaren mee.
- 57 G F Hij hield wijselijk zijn mond.
- 58 G F Komen jullie met z'n tweeën?
- 59 G F Jullie zijn een stelletje hannessen.
- 60 G F Hij heeft dit de man, die je kent, belooft.
- 61 G F In Madurodam zijn talrijke grachjes te zien.
- 62 G F Kom je s'avonds ook?
- 63 G F Veel jongenlui gingen protesteren.
- 64 G F Ondanks zijn bemoeingen lukte het plan niet.
- 65 G F Men kon de gevangenen niet bevrijdden.
- 66 G F Ik werk 's maandags niet.
- 67 G F Hij overtreed de verkeersregels.
- 68 G F De opgewonde kinderen luisteren niet.
- 69 G F Zij draagt geen bril maar lensen.

- 70 G F Mijn tante woont in een herenhuis.
- 71 G F Wat een leuk auto'tje!
- 72 G F Zij verheugde zich met z'n allen op de bootreis.
- 73 G F Ten gevolge van de regen is de oogst mislukt.
- 74 G F De jury, die straks bijeenkomt, bepaald de winnaar.
- 75 G F De kano's lagen in de schuur.
- 76 G F Ik heb mijn verontschuldgingen aangeboden.
- 77 G F Het oliepijl zakte bedenkelijk.
- 78 G F Er loopt een hele volksstam kinderen mee.
- 79 G F De inwijding van de kerk vindt morgen plaats.
- 80 G F Hij verbodt ons aan de wedstrijd mee te doen.
- 81 G F Ga je mee naar dat cabaret?
- 82 G F De te vergroten foto zou morgen klaar zijn.
- 83 G F Hij heeft weer eens flink gebluft.
- 84 G F De bekladde muren waren niet schoon te krijgen.
- 85 G F De invalidede werd bij het uitstappen geholpen.
- 86 G F In de lucht vlogen drie spreewen.
- 87 G F Krijgende meewen speelden boven de branding.
- 88 G F Je moet kinderen vroeg leren interviewen.
- 89 G F Vermijd die clichés alsjeblieft.
- 90 G F Het verkleinwoord van pony is ponytje.
- 91 G F We zaten op een gezellig terasje.
- 92 G F Dat is een zeer serieuze onderwijzer.
- 93 G F Hij is de welvarenste landheer uit deze omstreken.



**Leestekens
en
Afbreken van woorden**

Algemene aanwijzingen

- Vermeld hier uw identificatienummer:
- Omcirkel de G als de zin voorzien is van correcte leestekens. Ontbreekt een leesteken of is een foutief leesteken gebruikt, omcirkel dan de F.
- U kunt uw keuze -- F of G -- wijzigen. Zet dan een kruis door de foutieve keuze en omcirkel de juiste keuze.
- De richttijd voor deze toets bedraagt 10 minuten.

Geef aan of er correct gebruik gemaakt is van leestekens.

- 1 G F Het huis, dat te koop stond; is afgebrand.
- 2 G F Nadat de gasten gegeten hadden, begon de wandeltocht.
- 3 G F "Neem je een blouse, rok, vest etc. mee?"
- 4 G F Ik zei "Raad eens van wie deze brief is?"
- 5 G F "Welk cijfer heb jij gehaald?"
- 6 G F Hij vraagt zich af, waar iedereen gebleven is?
- 7 G F De leraar zei: Lever het werk in!
- 8 G F "Ik ga naar de stad": zei Josefien.
- 9 G F "Ga direct naar school!"
- 10 G F We sturen u de volgende produkten; suiker, melk en vlees.
- 11 G F Toen de pianist begon, te spelen werd het muisstil.
- 12 G F We kunnen de bus nog halen, zei Ria.
- 13 G F Saskia schreeuwde: "Ik kom eraan!"
- 14 G F De kooi is open; de hamster is ontsnapt.
- 15 G F "Ik heb een huis, een auto en een caravan gekocht."
- 16 G F "Vandaag," zei hij geheimzinnig, "gaan wij een gevaarlijk proefje doen."
- 17 G F "Jan, geef me de patatten eens door als je wilt."

Geef aan of het woord goed of fout is **afgebroken**.

18	G	F	bes-taan
19	G	F	cat-alogus
20	G	F	scheid-ing
21	G	F	exa-men
22	G	F	la-chen
23	G	F	draa-ierig
24	G	F	voor-ste
25	G	F	snood-aard
26	G	F	ad-res
27	G	F	ern-stig
28	G	F	bors-tel
29	G	F	erwt-en
30	G	F	pein-zen
31	G	F	a-quaduct
32	G	F	vrou-wen



Woordbenoeming. Deel A

Algemene aanwijzingen

- Vermeld hier uw identificatienummer:
- De toets bestaat uit zinnen waarin een of twee woorden onderstreept zijn. Benoem de onderstreepte woorden. Maak daarbij uitsluitend gebruik van de tien antwoordmogelijkheden die bovenaan de pagina's staan.
- Noteer het nummer van de gekozen antwoordmogelijkheid achter het nummer van de vraag.
- De richttijd voor deze toets bedraagt 10 minuten.

1 zelfstandig naamwoord	6 onderschikkend voegwoord
2 lidwoord	7 nevenschikkend voegwoord
3 bijvoeglijk naamwoord	8 hoofdtelwoord
4 bijwoord	9 rangtelwoord
5 voorzetsel	10 voornaamwoord

	nummer opgave	nummer antwoord	nummer opgave	nummer antwoord
. <u>Beide</u> personen dienen <u>een</u> 13 14 verklaring in te leveren.	13	_____	14	_____
. De <u>hoeveelste</u> januari kom je 15 op bezoek, <u>als</u> je dat ten- 16 minste al kunt zeggen?	15	_____	16	_____
. De toenmalige voorzitter van de vereniging was het altijd <u>met</u> ons eens. 17	17	_____		
. Je moet gaan, <u>want</u> het is 18 tijd.	18	_____		

Woordbenoeming. Deel B

Algemene aanwijzingen

- De toets bestaat uit zinnen waarin een of twee woorden onderstreept zijn. Benoemd de onderstreepte woorden. Maak daarbij uitsluitend gebruik van de tien antwoordmogelijkheden die bovenaan de pagina's staan.
- Noteer het nummer van de gekozen antwoordmogelijkheid achter het nummer van de vraag.

1 persoonlijk voornaamwoord	6 onbepaald voornaamwoord
2 bezittelijk voornaamwoord	7 wederkerig voornaamwoord
3 aanwijzend voornaamwoord	8 zelfstandig werkwoord
4 betrekkelijk voornaamwoord	9 hulpwerkwoord
5 vragend voornaamwoord	10 koppelwerkwoord

	nummer opgave	nummer antwoord	nummer opgave	nummer antwoord
. U geeft <u>haar</u> kritiek <u>die</u> ze 19 20 moeilijk kan verwerken.	19	_____	20	_____
. <u>Mijn</u> aandeel wordt door 21 <u>menigeen</u> erkend. 22	21	_____	22	_____
. Door <u>jouw</u> schuld hebben ze 23 al hun geld verloren.	23	_____		
. <u>Wat</u> je zegt <u>is</u> onzin. 24 25	24	_____	25	_____
. Die ik aanwijs, moet hier <u>komen</u> . 26	26	_____		
. <u>Wij</u> vergissen <u>ons</u> herhaalde- 27 28 lijk.	27	_____	28	_____
. <u>Wat</u> voor <u>een</u> auto heb jij 29 <u>gekregen</u> ? 30	29	_____	30	_____
. <u>Zulke</u> vragen kun je beter 31 niet in hun aanwezigheid stellen.	31	_____		
. Uw voorstellen <u>zullen</u> besproken 32 worden.	32	_____		

1 persoonlijk voornaamwoord	6 onbepaald voornaamwoord
2 bezittelijk voornaamwoord	7 wederkerig voornaamwoord
3 aanwijzend voornaamwoord	8 zelfstandig werkwoord
4 betrekkelijk voornaamwoord	9 hulpwerkwoord
5 vragend voornaamwoord	10 koppelwerkwoord

	nummer opgave	nummer antwoord	nummer opgave	nummer antwoord
. <u>Dat</u> boek zou ik nooit kopen. <u>33</u>	33	_____		
. Ik scheer <u>me</u> iedere morgen. <u>34</u>	34	_____		
. <u>Allen</u> protesteerden tegen onze <u>35</u> komst.	35	_____		
. <u>Wie</u> heeft dit ongeluk veroor- <u>36</u> zaakt?	36	_____		
. Zij schamen zich over het ge- drag, dat hun kind vertoond <u>heeft</u> . <u>37</u>	37	_____		
. Dat mes <u>is</u> eigendom van Frank. <u>38</u>	38	_____		



Zinsontleding

Algemene aanwijzingen

- Vermeld hier uw identificatienummer:
- De toets bestaat uit zinnen waarin één of twee zinsdelen onderstreept zijn. Benoem de onderstreepte zinsdelen. Maak daarbij uitsluitend gebruik van de tien antwoordmogelijkheden die boven aan de pagina's staan.
- Noteer het nummer van de gekozen antwoordmogelijkheid achter het nummer van de vraag.
- De richttijd voor deze toets bedraagt 10 minuten.

1 onderwerp	6 lijdend voorwerp
2 persoonsvorm	7 meewerkend voorwerp
3 werkwoordelijk gezegde	8 voorzetsel voorwerp
4 naamwoordelijk gezegde	9 bijvoeglijke bepaling
5 naamwoordelijk deel	10 bijwoordelijke bepaling

	nummer opgave	nummer antwoord
. Het antieke klokje was kapot, toch <u>heeft</u> hij het gekocht. 1	1	_____
. Zij blijkt onbetrouwbaar, maar leidt <u>een gere-</u> <u>nommeerd bedrijf</u> . 2	2	_____
. We kochten voor hem <u>een mooi cadeau</u> ter ere van zijn verjaardag. 3	3	_____
. Hij hangt erg <u>aan zijn familie</u> , alhoewel hij al enige tijd in het buitenland werkzaam is. 4	4	_____
. <u>De vader van dat kind</u> ken ik. 5	5	_____
. De buurman is <u>dokter</u> en schrijft <u>mijn broer</u> medicijnen voor. 6	6	_____
. Aan de uitgang wacht iemand, die <u>me</u> iets moet overhandigen. 8	7	_____
. <u>Het huis van de burens</u> wordt helemaal geschilderd. 9	8	_____
. Op kantoor dacht Jan met weemoed terug <u>aan zijn vakantie</u> . 10	9	_____
. Schenk <u>mij</u> nog een kopje thee in! 11	10	_____
	11	_____

1 onderwerp	6 lijdend voorwerp
2 persoonsvorm	7 meewerkend voorwerp
3 werkwoordelijk gezegde	8 voorzetsel voorwerp
4 naamwoordelijk gezegde	9 bijvoeglijke bepaling
5 naamwoordelijk deel	10 bijwoordelijke bepaling

	nummer opgave	nummer antwoord
. Wie het <u>horen wilde</u> , vertelde hij het hele 28 verhaal.	28	_____
. Sedert enige dagen is hij <u>stervende</u> . 29	29	_____
. We <u>gaan wandelen</u> in het noorden van het land. 30	30	_____



Stichting
Centrum voor
Onderwijsonderzoek
van de
Universiteit van Amsterdam

Grote Bickersstraat 72
1013 KS Amsterdam

Het schrijven van een brief aan de ouders

Stelt u zich het volgende voor. U bent leraar in groep vijf van een basisschool in een kleine gemeente.

In het kader van de zaakvakken behandelt u jaarlijks het thema 'vervoer'. Het is u daarbij opgevallen dat kinderen weinig weten over het openbaar vervoer. Het aantal kinderen dat zelf met de bus, trein of tram heeft gereisd, is zeer gering.

U heeft besloten de jaarlijkse excursie met de klas te gebruiken om het thema vervoer meer inhoud te geven. In de periode dat u het thema behandelt (tweede helft van april), gaat u met uw groep op excursie.

De excursie is zo gepland, dat uw leerlingen met zoveel mogelijk vormen van openbaar vervoer ervaring kunnen opdoen. U heeft een schema gemaakt van de activiteiten en een lijstje met aandachtspunten. (Beide zijn hier bijgevoegd.)

Ruimschoots voor de geplande datum (21 april) licht u de ouders per brief in over de excursie en vraagt u in die brief tegelijk om medewerking van enkele ouders.

Planningslijstje: 'Excursie openbaar vervoer' (21 april 1988)

- ± 8.15 uur vertrek vanaf school naar het NS-station met auto's
- 8.40 uur vertrek trein
- 9.30 uur aankomst op het station 'Schiphol'
- tot ± 12.30 uur bezoek aan Schiphol en het Aviodome
- ± 12.30 uur met de trein naar station Zuid en met de tram verder naar de binnenstad
- ± 14.00 uur rondvaart door de grachten en de havens
- ± 15.15 uur met bus of tram naar het CS-station
- ± 16.30 uur terug op het station; ouders staan klaar met auto's
- ± 16.45 uur terugkomst op het schoolplein

Aandachtspunten

- zes ouders die met een auto de kinderen naar het station brengen en weer ophalen;
- vier ouders die de excursie mede begeleiden;
- kinderen nemen zelf broodjes mee, voor drinken wordt wat georganiseerd;
- niet al te veel zakgeld laten meenemen (richtlijn ± f2,50);
- afhankelijk van het weerbericht kinderen een regenjack laten meenemen.

U schrijft ruimschoots voor de geplande datum van de excursie een brief aan de ouders, waarin u:

- a) de excursie aankondigt en toelicht;
- b) de medewerking van ouders vraagt voor die dag.

Bij het opstellen van uw brief kunt u gebruik maken van de informatie die hiervoor is gegeven. U moet daarbij wel bedenken, dat niet alle informatie even belangrijk of even noodzakelijk is om nu aan de ouders mee te delen.

LET OP:

- Desgewenst kunt u eerst een kladversie maken. Als u klaar bent, levert u alleen de eindversie van de brief in. Daarvoor is briefpapier van de school ter beschikking.
- Linksboven de brief vermeldt u het nummer op uw naamplaatje.



Heiloo,



Stichting
Centrum voor
Onderwijsonderzoek
van de
Universiteit van Amsterdam

Grote Bickersstraat 72
1013 KS Amsterdam

BEELDSCHERM-ALFABETISME

Stelt u zich het volgende voor. U bent als leerkracht verbonden aan een basisschool. Op ouderavonden is gebleken dat ouders ongerust zijn over het verschijnsel dat kinderen zo vaak naar de televisie kijken en zo graag computerspelletjes doen. Het is een paar keer voorgekomen dat een leerkracht de kinderen erop wees, dat er 's avond een interessant programma op de televisie was. Over dat programma werd dan de volgende morgen in de groep gesproken, tot groot ongenoegen van kinderen die van hun ouders niet hadden mogen kijken. Na lezing van een artikel over beeldscherm-alfabetisme (bron: Psychologie 3/87; P. Dijkstra) besluit u van het artikel een samenvatting te maken voor de ouderkrant van de school.

Opdracht

60 minuten

Uit het bijgevoegde artikel haalt u de hoofdzaken en u maakt daarvan een korte samenvatting (200 à 400 woorden). Het is niet de bedoeling dat u in de samenvatting gegevens uit de opdracht opneemt. U vat alleen het artikel samen. Zorg ervoor dat de samenvatting goed te begrijpen is voor lezers die het artikel niet kennen.

LET OP:

- U mag in het artikel strepen zo veel u wilt.
- Desgewenst kunt u eerst een kladversie maken.
- Als u klaar bent, levert u alleen de eindversie in.
- Zet het nummer van uw naamplaatje links boven de samenvatting.

Beeldscherm alfabetisme

Tegenwoordig neemt het beeldscherm in het leven van veel kinderen een belangrijke plaats in. Een groot aantal ouders en leerkrachten zijn ongerust over de invloed van televisie, video, computers en computer-spellen op de cognitieve en sociale ontwikkeling van kinderen. Ze zijn bijvoorbeeld bezorgd over het feit dat kinderen niet of nauwelijks meer lezen, over de passiviteit ('voor de buie hangen') die het televisie kijken uitlokt, over de verslavende werking van computerspellen enzovoort. Die ongerustheid over de gevolgen van de moderne elektronische media moet niet worden overdreven. Niet zozeer de media zelf veroorzaken schadelijke effecten, maar de manier waarop ze worden gebruikt. Televisie kijken hoeft niet per se passief en gaestdodend te zijn. Ouders en leerkrachten kunnen zich wel bazorgd maken, maar het is natuurlijk zeer onwaarschijnlijk dat daarmee de plaats van de televisie of de computer zou worden teruggedrongen. De technologische ontwikkelingen zijn niet te stuiten en het is belangrijker te proberen de positieve kanten te zien en te proberen die te benutten, dan uitsluitend aan negatieve houding aan te nemen.

Beeldtechniek

Eén van de positieve gevolgen van het kijken naar televisie is het ontwikkelen van televisie-alfabetisme: visuele vaardigheden die kinderen en volwassenen beter in staat stellen de gepresenteerde beelden te begrijpen. Dat dit niet zonder meer voor de hand ligt blijkt uit onderzoeken waarin kleine kinderen bijvoorbeeld niet in de gaten hebben dat een muis die van veraf is gefilmd (en dus klein in beeld verschijnt), dezelfde muis is die even later close-up in beeld is. De kinderen denken dat er twee muizen zijn: een kleine en een grote muis.

De film- en televisiemakers gebruiken met hun opname- en montage technieken een bepaalde (beeld)taal. Voor het kunnen volgen van deze technieken is een cognitieve ontwikkeling vereist die kinderen pas op een bepaalde leeftijd verwerven. Jongere kinderen (vijf tot zes jaar) bijvoorbeeld begrijpen een programma beter als de belangrijke dingen in het verhaal via opname technieken die de aandacht trekken (zoals beweging en geluid) de nadruk

krijgen. Een gesprek kunnen ze veel sinder goed volgen. Oudere kinderen van een jaar of acht hebben geen aandachttrekkers maar nodig om de informatie op te nemen.

De Israëlische onderzoeker Salomon bestudeerde de invloed van het bakende en bij kinderen en vele volwassenen populaire kinderprogramma *Sesamstraat*. Hij bestudeerde ook aandacht aan de ontwikkeling van het televisie-alfabetisme. Uit zijn onderzoek blijkt dat kinderen van zeven tot negen jaar die iedere avond naar *Sesamstraat* kijken hoger scoren op een test die de visuele vaardigheden van het televisie-alfabetisme meet. Daarbij speelt de sociale afkomst van de kinderen geen rol. Kinderen ontwikkelen dus zelf hun televisie-alfabetisme door gerageld televisie te kijken.

Een ander voorbeeld van het aanleren van cognitieve vaardigheden via het kijken naar de televisie, vinden we bij de bekende politiereis *Hill Street Blues*. Het gaat dan niet om de inhoud van de serie of een oordeel over de sociale werkelijkheid die de serie schatst, maar over de manier waarop in iedere aflevering een aantal verhalen naast elkaar wordt verteld. Soms is er tegelijk een aantal mensen in beeld die handelingen verrichten die betrekking hebben op de afzonderlijke verhalen. Deze manier van presenteren vereist van de kijker een speciale manier van informatieverwerking. Als we een boek lezen is de informatieverwerking serieel: de gegevens komen na elkaar één voor één aan bod. *Hill Street Blues* doet echter een beroep op parallelle informatieverwerking: veel verschillende gegevens moeten tegelijkertijd worden verwerkt.

Leren

Het kinderprogramma *Sesamstraat* is een voorbeeld van een educatief programma, waarin psychologische principes worden toegepast teneinde kinderen via het medium televisie iets te leren. Ten eerst heeft men gekozen voor poppen, tekenfilmpjes en geluidseffecten, omdat dit de dingen zijn die de aandacht van de kinderen trekken. Vervolgens gaat men uit van het leerprincipe dat je het leren van iets nieuws moet koppelen aan wat het kind al weet. Bij het leren van het alfabet bijvoorbeeld wordt gezocht naar symbolen die bij

het kind bekend zijn en die iets te maken hebben met de te leren letters. Daarnaast gebruiken de programmamakers de kracht van de herhaling. Dank zij die herhalingen kan het kind vooruitlopen op wat komen gaat en is het actief betrokken bij het televisieprogramma.

De televisie is ook veel beter dan bijvoorbeeld het gedrukte woord geschikt voor het geven van informatie over dynamische processen en ruimte. In Zweden bijvoorbeeld kregen vijf- en zevenjarige kinderen veele informatie over het groeiproces van een boom ('Van zaadje tot telefoonpaal'). Eén groep kinderen zag een film met bewegende beelden, de andere groep zag alleen een reeks stilstaande beelden (dia's). Achteraf blijkt dat de kinderen die de film hebben gezien, meer hebben geleerd dan de kinderen die naar de dia's hebben gekeken. Ook hier constateren de onderzoekers een verschil in leeftijd. De vijfjarigen hebben meer aan de film omdat de bewegende beelden de aandacht trekken en vasthouden. De zevenjarigen leren meer van de film omdat het groeiproces met de bewegende beelden veel inzichtelijker is en daardoor ook beter onthouden wordt.

De bijzondere kenmerken van het medium televisie worden ook gebruikt om kinderen met een leesachterstand bij te spijkeren. In Amerika is een programma uitgezonden met de naam *The Electric Company*. Met name kinderen uit de eerste en tweede klas - ongeacht hun etnische achtergrond - profileerden van de leesvaardigheden die ze via dit programma leerden. De programmamakers hadden zoveel mogelijk aansluiting gezocht bij de leefwereld van hun doelgroep. Het verhaal speelde dan ook op straat, er kwamen kinderen van veel etnische groeperingen in voor, er was veel muziek in en het was humoristisch. Daarnaast werden de mogelijkheden van de televisie benut om zo nauw mogelijk aan te sluiten bij de mentale processen die bij lezen een rol spelen. Zo werd het samenvoegen van klanken 'zichtbaar' gemaakt door ze op het scherm naar elkaar toe te laten bewegen.

Computerspellen

Dat kinderen zo goed - en vaak beter dan volwassenen - zijn in computerspellen komt waarschijnlijk meda door het feit dat de kinderen zijn opgegroeid met de beeldbuis en via het

geregeld kijken naar de televisie hun visuele vaardigheden goed hebben ontwikkeld. De televisie wordt steeds meer verdrongen door de spelcomputer. Dat is niet zo verwonderlijk want de computerspellen kennen dezelfde aantrekkelijke kanten als de televisie: bewegende beelden gecombineerd met geluidseffecten. De spelcomputer heeft echter nog iets extra's.

Veel mensen denken dat kinderen op de computer slechts geestdodende, gewelddadige spellen kunnen spelen, die alleen maar een handigheidje zijn. Inderdaad is de eerste vaardigheid die een spel vereist meestal een goede oog-hand coördinatie, een overigens belangrijke vaardigheid voor het leven van alledag en voor het ontwikkelen van andere meer complexe cognitieve vaardigheden. Maar ook deze laatste vaardigheden komen bij veel computerspellen aan bod.

Zo moet je in een van de eenvoudigste versies van een spel waarbij je in een doolhof moet proberen uit de klauwen te blijven van een aantal monsters (bijvoorbeeld Pac-Man) op de eerete plaats een beetje handig zijn: een goede oog-hand coördinatie. Maar daarnaast blijkt tijdens het spel dat de gebeurtenissen niet zomaar toevallig plaatsvinden: er zit een zekere systematiek in. Zo kunnen de monsters je bijvoorbeeld makkelijker pakken op de rechte stukken van de doolhof. Je ontwikkelt dus spelenderwijs de vaardigheid wetmatigheden te ontdekken in een ogenschijnlijke chaos. Ook bij dit computerspel moet de speler op veel dingen tegelijk letten om te overleven: hij ontwikkelt het vermogen informatie parallel te verwerken. Tot slot speelt de cognitieve vaardigheid 'ruimtelijk inzicht' bij veel computerspelletjes een belangrijke rol. Vaak moet de speler de informatie vanuit verschillende perspectieven kunnen verwerken. Dit is een vaardigheid die belangrijk is in de intellectuele ontwikkeling van een kind. Op deze manier beschouwd zijn computerspellen toch minder geestdodend dan men op het eerste gezicht vaak meent. De spellen dagen de kinderen uit en stimuleren hun cognitieve ontwikkeling.

Ingewikkelde cognitieve vaardigheden ontwikkelen zich vaak uit eenvoudiger zintuiglijke en motorische vaardigheden. Het kijken naar de televisie en het spel van computerspellen berdeft kinderen niet, maar ver-schaft basis voor hun cognitieve ontwikkeling.

DRS. P. DIJKSTRA
is psycholoog en redacteur van
Psychologie.

Bron: Psychologie
6(1987) nr 3, pag. 34 -37



Stichting
Centrum voor
Onderwijsonderzoek
van de
Universiteit van Amsterdam

Grote Bickersstraat 72
1013 KS Amsterdam

EINDDOELSTELLINGEN VOOR DE BASISCHOOL

Stelt u zich het volgende voor. U bent als leerkracht verbonden aan een basisschool. De schoolbegeleidingsdienst waarmee uw school contacten onderhoudt, organiseert een lezing over de einddoelstellingen van de basisschool. De lezing wordt gehouden door de heer Blok, die nauw betrokken is geweest bij onderzoek op dit terrein. Samen met verscheidene van uw teamleden bent u in het onderwerp van deze lezing geïnteresseerd. Helaas zijn uw teamleden verhinderd, waardoor u als enige van uw team de lezing bijwoont. Binnen het team wordt afgesproken dat u van de lezing een schriftelijke samenvatting zult maken voor uw collega's. In het eerstvolgende teamoverleg zal onder meer gesproken worden over de einddoelstellingen van de school. Uw teamleden willen de inhoud van de lezing in de discussie betrekken. Daarvoor is een representatieve samenvatting van de lezing nodig. Dat is een samenvatting die de hoofdlijnen van de lezing weergeeft, zonder uw reactie of commentaar daarop.

U kunt zo meteen de lezing gaan beluisteren. De lezing duurt ongeveer 20 minuten. Tijdens de lezing kunt u aantekeningen maken. Na afloop is er kort de gelegenheid vragen te stellen. U kunt daarvan alleen gebruik maken om verduidelijkingen te vragen, niet om over de inhoud te discussiëren. Daarna maakt u de samenvatting voor uw team. U hoeft in uw samenvatting geen achtergrondgegevens op te nemen. U geeft alleen een samenvatting van hetgeen de spreker over het onderwerp vermeldt. Denk erom, uw samenvatting moet begrijpelijk zijn voor uw teamleden die de lezing niet hebben gevolgd. U gelieve de samenvatting in ongeveer 300 à 400 woorden weer te geven. De richttijd voor het maken van de samenvatting bedraagt 40 minuten.

LET OP:

- Desgewenst kunt u eerst een kladversie van uw samenvatting maken.
- Als u klaar bent, levert u alleen de eindversie in. Klad noch aantekeningen worden door ons beoordeeld.
- U identificeert uw samenvatting door linksboven op het eerste blad het nummer van uw naamkaartje te vermelden.

tekst voor lezing

EINDDOELSTELLINGEN VOOR DE BASISCHOOL

Dames en heren,

Op 1 augustus 1985 is de Wet op het Basisonderwijs van kracht geworden. Deze wet bepaalt wat er tenminste op de basisschool aan de orde hoort te komen. In de wet zelf wordt dat alleen op een heel algemeen niveau gedaan. Maar de wet vraagt van elke school een schoolwerkplan, waarin het onderwijsprogramma nader wordt vastgelegd. De meeste scholen hebben aan deze verplichting voldaan. Is het dan nog nodig dat er op landelijk niveau nadere einddoelstellingen worden vastgesteld? Ik meen van wel. De vraag is echter -- en dat is het onderwerp van mijn lezing -- hoe? Hoe moeten einddoelstellingen voor de basisschool worden vastgelegd? In de behandeling van deze vraag onderscheid ik vier kwesties. Ik wil ze nu vast kort aanduiden, zodat u een indruk heeft van wat u te wachten staat.

- a. In welke termen moeten doelstellingen geformuleerd worden, als aan te bieden onderwijs of als te realiseren leereffecten bij leerlingen?
- b. Moeten er alleen doelstellingen worden vastgelegd voor de zwakste leerlingen of ook voor andere groepen leerlingen?
- c. Moet er een formele en centrale afsluiting van de basisschool komen?
- d. Hoe moet er gekozen worden uit de vele mogelijke einddoelstellingen?

Hopelijk heb ik hiermee genoeg structuur aangebracht. Laten we overgaan naar de eerste kwestie. Moeten de doelstellingen

vastgelegd worden in termen van onderwijsaanbod of in termen van bij leerlingen te realiseren leereffecten? In het eerste geval, einddoelstellingen als aanbod, formuleert men dat leerkrachten bijvoorbeeld die en die grammaticale begrippen moeten behandelen. In het tweede geval, einddoelstellingen als leereffecten, formuleert men dat leerlingen die en die grammaticale begrippen moeten kennen. Mijns inziens mag er geen misverstand over bestaan dat het bereiken van effecten bij leerlingen het primaire onderwijsdoel is. De leerkracht die alleen maar les geeft zonder ervoor te zorgen dat alle leerlingen van de lessen leren waarvoor de lessen bedoeld zijn, die leerkracht gaat uit van een foutief geformuleerde doelstelling. Leereffecten bij leerlingen vormen de kern van de zaak. Vandaar mijn antwoord bij de eerste kwestie: de einddoelstellingen van het basisonderwijs moeten geformuleerd worden als beoogde leereffecten bij leerlingen.

Gelukkig is dit standpunt óók het uitgangspunt van het concept-ontwerp van wet over de basisvorming dat de minister in december 1986 uitbracht. Op te merken valt echter dat dit uitgangspunt in de praktijk nog geen algemene ingang gevonden heeft. In nogal wat schoolwerkplannen zoekt men tevergeefs naar beschrijvingen van beoogde leereffecten.

Over naar de tweede kwestie. Moeten er alleen doelstellingen worden vastgelegd voor de zwakste leerlingen of ook voor andere groepen leerlingen? Voor de duidelijkheid van het betoog introduceer ik enkele vereenvoudigingen die de algemeenheid echter niet te zeer aantasten. Ik beperk mij in mijn

uitwerking tot één schoolvak, namelijk het vak taal, het onderwijs in de Nederlandse taal. Laten we voor het gemak even afspreken, dat we het vak taal als één geheel beschouwen. En laten we even doen alsof we het erover eens zijn, wat er tot dat vak gerekend moet worden en wat niet. De kern van het vak noemen we vervolgens taalbeheersing. Dat wil zeggen, het gaat in het taalonderwijs om de taalvaardigheid in het Nederlands, dus om de beheersing van de Nederlandse taal. In zijn algemeenheid kan men dan de doelstelling van het vak taal heel goed beschrijven als de verhoging van de taalbeheersing van alle leerlingen.

Van alle leerlingen, zei ik zojuist. Van alle leerlingen evenveel? Of van de zwakke leerlingen wat meer dan van de snelle, of juist het omgekeerde? Dat moet in de doelstellingen nader worden vastgelegd, om te voorkomen dat ze vrijblijvend of dubbelzinnig worden. Ik geef u twee manieren daarvoor. De eerste manier is dat omschreven wordt wat de gemiddelde leerling moet kunnen. Die manier ligt zeer voor de hand, omdat daarmee op eenvoudige wijze al heel veel wordt vastgelegd. Ten eerste omdat er heel veel gemiddelde leerlingen zijn, maar ook omdat daarmee wordt vastgelegd, dat eventuele tegenvallers gecompenseerd moeten worden door meevalers. Met andere woorden: tegenover slecht presterende leerlingen horen goed presterende leerlingen te staan. Alleen dan kan het gemiddelde streefniveau gehaald worden. Nu de tweede manier. Die is typerend voor onderwijskundigen en pedagogen. Zij stellen voor om vast te leggen, wat de zwakste leerlingen moeten kunnen of moeten leren. Zij leggen het primaat bij de

zogenoemde minimumdoelstellingen. Aan die onderwijskundige opvatting -- aan het primaat van de minimumdoelstelling -- zijn drie gevaren verbonden.

Ten eerste: door het primaire belang van minimumdoelstellingen te benadrukken wordt een schijnzekerheid geschapen. Het lijkt alsof het eindresultaat daarmee behoorlijk vastligt, maar dat is geenszins het geval. Waar de minimumdoelstellingen precies komen te liggen gaat slechts maximaal 10 à 20 procent van de leerlingen aan, maar niet de resterende 80 à 90 procent. Hun prestaties kunnen zich vrij dicht boven het minimum bevinden of ook ver, ver daarboven. Voor de beoordeling in welke mate het onderwijs de minimumdoelstellingen weet te realiseren, is dat van geen belang meer. Een tweede gevaar is dat door de introductie van minimumdoelstellingen het algemene niveau gaat zakken. Wil men een algemeen hoog niveau bereiken, dan moeten alle leerlingen de aandacht hebben. Zou men alleen vastleggen wat door de zwaksten gekend moet worden, dan zal de leerkracht geneigd zijn de aandacht vooral op de ondergrens te richten. Dáár ligt het criterium dat gehaald moet worden. Die aandacht voor de ondergrens-- en voor de ondergrens-leerling, de leerling die dus niet zo gemakkelijk leert -- die aandacht gaat ten koste van de andere leerlingen. Maar die andere leerlingen hebben óók aandacht nodig om hun potentieel -- hun talenten te ontplooiën. Ze kunnen dat niet uit zichzelf. Onderwijs is er voor iedereen, of die nu gemakkelijk leert of niet. Extra aandacht voor de zwakken betekent dat de anderen, laten we

maar even zeggen de gemiddelde leerlingen en de bovengrensleerlingen, dat die tekort komen. Dat zorgt er dus voor dat het algemene niveau, het bereikte niveau over alle leerlingen samen, niet optimaal is. Of dit maatschappelijk gezien een wenselijke situatie is, lijkt mij een publieke discussie waard.

Wie zich alleen op het minimumniveau richt, loopt de kans ernstig te overvragen. Dat is het derde gevaar van het louter en alleen introduceren van minimumdoelstellingen. Het minimumniveau kan niet veel meer zijn dan er op dit moment door de ondergrens-leerling wordt bereikt. Wie de effecten kent van zeer intensieve en grootschalige compensatieprogramma's, weet dat daarvan in elk geval geen spectaculaire effecten verwacht kunnen worden. Wellicht doen onderwijzers het al vrij goed. Wellicht halen zij wat ondergrens-leerlingen betreft al zo ongeveer het onderste uit de kan. Wil de minimumdoelstelling realistisch blijven, dan zal deze voor tenminste 90 à 95 procent van de leerlingen haalbaar moeten zijn. Dat niveau is lager dan bijna iedereen met een middelbare opleiding uit eigen ervaring kent. Het is namelijk het niveau van de slechtste leerling van een gemiddelde achtste groep. De doorsnee leerkracht zal er per 100 kinderen maar vijf à tien in de klas krijgen die in de buurt van dat minimumniveau zitten.

Het praktische belang van minimumdoelstellingen wordt nog verder gereduceerd door de enorme variatie die er tussen

leerlingen bestaat in de snelheid van hun taalontwikkeling. Over de omvang van deze variatie zijn recent belangwekkende resultaten naar voren gebracht door twee Cito-medewerkers: Staphorsius en Krom. Ze hebben betrekking op begrijpend lezen, een vakonderdeel waarbij leerlingen teksten lezen en daarover vragen beantwoorden. Het niveau dat door de slechtst presterende 10 procent uit de achtste groep bereikt wordt, is ongeveer gelijk aan het niveau van de best presterende tien procent uit de vierde groep. Met andere woorden: wat de snelste 10 procent na twee jaar leesonderwijs kan, is al gelijk aan het niveau dat de traagste 10 procent pas na zes jaar leesonderwijs bereikt. Voor het vakonderdeel begrijpend lezen betekent dit dat de eventuele minimumdoelstellingen reeds door 10 procent van de leerlingen uit groep 4 bereikt zullen worden, vier jaar dus voordat ze de school zullen verlaten.

Mijn antwoord in de tweede kwestie kan ik nu als volgt samenvatten. De einddoelstellingen van het basisonderwijs moeten allereerst vastgelegd worden in een reeks van uitspraken over leereffecten die gemiddeld over alle leerlingen bereikt moeten worden. Men zou dit de gemiddelde einddoelstellingen kunnen noemen, ter onderscheiding van de minimumdoelstellingen. Vervolgens -- maar pas als tweede -- moet worden vastgelegd in hoeverre van de gemiddelde einddoelstellingen kan worden afgeweken. Het eerste wat dan voor vastlegging in aanmerking komt, zijn de minimumdoelstellingen. De minimumdoelstellingen kunnen niet hoger liggen dan wat voor 90 à 95

procent van de leerlingen haalbaar is. Dat is minder dan menigeen zich realiseert.

Ik kom nu aan mijn derde kwestie: hoe dienen leerlingen hun basisschoolperiode af te sluiten? Het gaat er hierbij om of de afsluiting geformaliseerd moet worden of niet. Onder een formele afsluiting versta ik hier een afsluiting in de vorm van een eindtoets. De huidige Wet op het Basisonderwijs kent géén formele afsluitingsregeling en dat blijft voorlopig zo, gezien de afspraken die in het Regeerakkoord gemaakt zijn.

Ik sta op het standpunt dat het ontbreken van een formele afsluiting te betreuren is. Het belangrijkste argument voor dat standpunt hangt samen met het feit dat het Voortgezet Onderwijs wèl een formele afsluiting kent. Wil het Voortgezet Onderwijs bepaalde uitstroomresultaten kunnen garanderen, dan is een zekere controle op de kwaliteit van de leerlingen die het V.O. binnentreden, noodzakelijk. Houdt men die kwaliteit, dat wil zeggen de kennis en vaardigheden die leerlingen in het basisonderwijs verworven hebben, niet onder controle, dan plaatst men het V.O. in een onmogelijke positie.

De brandende vraag is vanzelfsprekend hoe zo'n formele afsluiting eruit zou moeten gaan zien. Bij een verkeerde uitwerking kan een eindtoets meer kwaad dan goed doen. Voornaamste uitgangspunt moet zijn dat de afsluiting een totaal-toets is, een toets die de doelstellingen van het basisonderwijs in hun totaliteit representeert. Zou men sommige doelstellingen die niet gemakkelijk toetsbaar zijn buiten de afsluiting laten, dan kan dat aanleiding geven tot

verwaarlozing van zulke doelstellingen. Niet-getoetste doelstellingen worden nu eenmaal minder belangrijk gevonden en dat kan consequenties hebben voor de manier waarop het leerplan uitgevoerd wordt. Een tweede uitgangspunt moet zijn dat niet alle doelstellingen op dezelfde wijze in de afsluiting betrokken kunnen worden. Dat zou technisch onmogelijk en financieel onhaalbaar zijn. Sommige doelstellingen zijn immers moeilijker meetbaar te maken dan andere. Ik denk dan bijvoorbeeld aan de creatieve vakken, waarvoor nauwelijks toetsen beschikbaar zijn. Mijn advies is dat sommige onderdelen van de afsluiting landelijk en uniform uitgevoerd worden. Het centraal landelijk onderdeel dient ter garantie van een landelijk uniforme standaard. Andere onderdelen, waarvoor een landelijke toetsing heel duur of heel onpraktisch zou worden, kunnen onder de verantwoordelijkheid van de school blijven berusten. Ik vat mijn standpunt in de derde kwestie nu als volgt samen: elke leerling dient de basisschool op een formele wijze af te sluiten. De formele afsluiting zou de vorm moeten hebben van een totaal-toets, een toets die de doelstellingen van het basisonderwijs in hun totaliteit representeert. De formele afsluiting dient een centraal landelijk onderdeel te bevatten. Dit onderdeel dient ter garantie dat elke leerling die de basisschool afsluit aan een landelijke standaard heeft voldaan. Daarnaast moet er in de formele afsluiting ruimte zijn voor onderdelen waarvan de toetsing onder de verantwoordelijkheid van de school geschiedt. Die ruimte is nodig voor doelstellingen waarvan een landelijke toetsing onpraktisch of duur is.

Tot slot de vierde en laatste vraag: hoe bepaalt men welke doelstellingen wèl en welke niet als einddoelstelling vastgesteld gaan worden? De belangrijkste overwegingen zijn onder slechts twee noemers samen te vatten: a. welke einddoelstellingen zijn wenselijk, en b. welke einddoelstellingen zijn haalbaar? Slechts de einddoelstellingen die aan deze beide eisen voldoen, kunnen als uiteindelijke doelstellingen vastgesteld worden.

De behandeling van het wenselijkheidsaspect is het gemakkelijkst. Hierover kan men meningen verzamelen of men kan geïnteresseerden keuzes voorleggen. Beter is het wellicht werkgroepen te vormen waarin verschillen van mening, die er ongetwijfeld zullen zijn, volgens de regels voor een redelijke discussie verkleind kunnen worden. Moeilijker is de behandeling van het haalbaarheidsvraagstuk. Ik stel een pragmatische aanpak voor. Een aanpak die gebaseerd is op de volgende veronderstelling: de einddoelstellingen die over een jaar of tien jaar bereikt kunnen worden -- zeg in het jaar 2000 -- zijn nauwelijks meer of hoger dan de einddoelstellingen die anno 1988 bereikt worden. Men kan straks van sommige vakken of onderdelen van een vak menen dat het feitelijke prestatiepeil omhoog zou moeten, dat valt alleen te bereiken door aan andere vakken minder aandacht te besteden. De marges voor een algehele verhoging van het onderwijspeil zijn klein, althans op een termijn van een jaar of tien jaar. Dat brengt mij dan tot mijn laatste antwoord. Alvorens de einddoelstellingen vast te stellen, bepale men in verband met de haalbaarheidseis welke leereffecten er vandaag de dag gerealiseerd worden. Hier eindigt mijn bijdrage. Ik dank u voor uw aandacht.



EEN TEKST VOORLEZEN

Stelt u zich het volgende voor. U bent leraar in de zevende groep van een basisschool. U hebt met uw leerlingen afgesproken dat u een passage uit een verhaal gaat voorlezen als inleiding voor een kringgesprek. U wilt hiermee bereiken dat de kinderen zich goed kunnen inleven in de gebeurtenissen, zodat zij hun eigen ervaringen kunnen vergelijken met die van de hoofdpersoon in het verhaal. U wilt ook bereiken dat de voorgelezen passage hen aanspreekt, zodat sommigen het boek zelf gaan lezen.

De tekst is een passage uit het boek 'Alleen op de Wereld' van H. Malot. Voordat u de passage gaat voorlezen, heeft u de kinderen een korte samenvatting van het voorafgaande gegeven. De samenvatting luidt als volgt:

Remy is een vondeling. Tot zijn achtste jaar woont hij bij een vrouw, moeder Barberin, in een klein dorpje in Frankrijk. Dan komt de man van moeder Barberin terug en hij wil dat Remy weggaat.

Remy komt dan terecht bij een oude man, Vitalis, die met een paar honden en een aapje (Joli-Coeur) rondtrekt en op markten wat geld verdient met voorstellingen. Vitalis probeert Remy een beetje te troosten. Ze lopen en lopen. Remy wordt erg moe, hij is niet gewend de hele dag te lopen. Hij heeft heel wat om over na te denken. Zijn leven is opeens heel erg veranderd.

De opdracht is dat u de passage voorleest zoals u dat voor de klas zou doen. U maakt daarvan een geluidsopname met een cassette recorder. U leest alléén de passage voor, niet de samenvatting van het voorafgaande. U heeft voor de voorbereiding van het voorlezen ongeveer tien minuten de tijd. U bent verder vrij in de wijze waarop u zich voorbereidt. U kunt de tekst een aantal keren achter elkaar doorlezen en stilstaan bij moeilijke passages. U kunt ook aantekeningen in de tekst maken die behulpzaam zijn bij het voorlezen.

Als u klaar bent met de voorbereiding kunt u dit bij de betreffende proefleider melden, die u bij de bediening van de cassette recorder zal helpen.

LET OP:

- Het is niet de bedoeling dat u van de tekst afwijkt of het voorlezen onderbreekt. U moet zich aan de letterlijke tekst houden en in één keer alles opnemen.
- Zorg ervoor dat vóór u aan de opname begint, gecontroleerd is dat het apparaat ook goed opneemt.
- Spreekt u eerst uw identificatienummer in. Direct daarna kunt u met voorlezen starten.
- Controleert u, na afloop van de opname of het laatste deel van uw prestatie ook op de cassette staat.



De hemel, die de hele morgen helderblauw was geweest, begon te betrekken. En in korte tijd was hij veranderd in een donkergrijze koepel. Toen begon er een fijne regen te vallen, zo'n echte regen voor de gehele dag. Vitalis in zijn schapevacht kon er tegen, Joli-Coeur was er al bij de eerste druppels dadelijk onder gekropen. De honden konden zich van tijd tot tijd nog eens uitschudden, maar ik was spoedig tot op mijn huid toe nat.

"Ben je gauw verkouden?" vroeg Vitalis.

"Ik geloof, dat ik 't nog nooit geweest ben."

"Dat is prachtig! Maar ik zal je toch maar niet aan een ziekte wagen. Daar ginds in dat dorpje zullen we vannacht maar blijven."

Toen begon ik vlugger te lopen. En spoedig bereikten we de eerste huisjes. Er was echter geen enkele herberg in 't dorp te vinden. En de mensen wilden ons niet in huis hebben, zo'n bedelaar, met een nog armoediger jongen en drie honden. Overall waar we aanklopten om nachtverblijf kregen we nee als antwoord: "Het is hier geen hotel." En dan ging de deur voor onze neus dicht. Zouden we dan toch nog de vier mijlen moeten lopen tot de volgende stad, waar wel een herberg was? Het was intussen donker geworden. Mijn armen en benen waren stijf van vermoeidheid en de kille regen. Voortdurend zag ik in gedachten het veilige huisje van moeder Barberin voor me. Eindelijk troffen we een boer, die wat milder was dan zijn dorpsgenoten. Hij maakte zijn schuur voor ons open. Daar moesten we maar een plaatsje zoeken. Maar we mochten er geen licht maken. Vitalis moest eerst zijn lucifers afgeven. Gelukkig had Vitalis nog een stuk brood in zijn ransel. We zetten ons neer op een hoop gedroogde varens, Joli-Coeur tussen ons in, en de drie honden op een rijtje voor ons.

En zo gebruikten we ons avondeten, dat uit niets dan droog brood bestond. Bij moeder Barberin was ik heus niet verwend de laatste tijd. Maar zo schraal was het daar toch heus nooit geweest. Hè, wat verlangde ik nu naar het bordje warme soep, al was het dan zonder boter. En dan het heerlijke hoekje bij de haard en het warme bed met frisse lakens!

Doodmoe legde ik me neer. Mijn doorgelopen voeten brandden, ik rilde in mijn natte kleren. Het was diep in de nacht, en nog sliep ik niet.

"Je ligt te bibberen, heb je het zo koud?" zei Vitalis tegen me.

"'t Gaat wel."

"Een prachtige uitrusting heb ik niet", zei hij toen, terwijl hij zijn ransel openmaakte, "maar hier heb ik een droog hemd en een vest, om je in te wikkelen. Doe je natte kleren dan eerst uit. Kruip maar diep onder de varens, dan zal je wel warm worden en in slaap vallen."

Toch hielp het niet zo als Vitalis had gedacht. Ik gooide me maar om en om op mijn hard varenbed. Mijn hele lichaam was pijnlijk en ach, ik voelde me zo ongelukkig, zo alleen en verlaten in de donkere nacht.

Zou het nu zo alle dagen gaan? Ik dacht aan al de liefdevolle zorgen van moeder en stil liepen me de tranen over de wangen. Toen voelde ik opeens een warme adem over mijn gezicht gaan. Ik tastte met mijn hand in 't donker rond en voelde de ruige vacht van Capi. Doodstil was hij over de varens bij me gekomen. Met zacht gesnuif besnuffelde hij me. Zijn adem ging over mijn gezicht. Wat wilde hij? Vlak bij me legde hij zich neer en liefkozend begon hij mijn hand te likken. Huilend richtte ik me op en drukte zijn kop tegen mijn borst. Hij bromde gedempt van welbehagen. Toen legde hij zijn poot in mijn hand en bleef zo rustig liggen.

Dat ontroerde mij zo, dat ik alle vermoeidheid, pijn en verdriet vergat.

Ik voelde me opeens niet meer zo alleen, want ik had in deze stille, donkere nacht een vriend gevonden!

Bijlage 12

B 54



*Stichting
Centrum voor
Onderwijsonderzoek
van de*
Universiteit van Amsterdam

*Grote Bickersstraat 72
1013 KS Amsterdam*

Mondelinge instructie geven

Trechter

Toets Mondelinge Instructie Geven (MIG)

Algemeen

De toets vraagt een kandidaat een zodanige handelingsinstructie te verwoorden dat twee zich voor leerling uitgevende toetsassistenten een natuurkundig proefje correct kunnen uitvoeren.

Benodigdheden:

1 proefleider

2 toetsassistenten

2 ruimten: Ruimte A: voorbereidingslokaal

Ruimte B: leslokaal

Eventueel kan in één ruimte gewerkt worden.

Opnameapparatuur in Ruimte B

Cassettebandjes.

Materialen voor proefje in drievoud:

- . gieter, gevuld met water
- . fles met nauwe hals
- . trechter met kurk
- . limonaderietjes

Instructie proefleider

Opdrachtboekjes voor kandidaat.

Steunkaart voor kandidaat.

Instructie toetsassistenten

Toetsboekje "Trechter"

Situatie

U geeft natuuronderwijs in groep 8. U volgt in die lessen altijd een vast stramien. Eerst laat u uw leerlingen een proefje doen. Daarna doet u het proefje nog eens, wijst de leerlingen op de verschijnselen en verklaart deze.

Voor deze lessen maakt u in uw voorbereidingen gebruik van een boek van Henk Wolf: 'Leren door experimenteren'. Daarin staan beknopt een honderdtal proefjes, voorzien van een summiere verklaring.

Opdracht

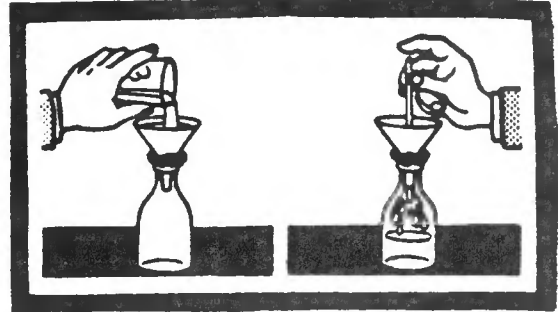
Zo dadelijk geeft u zo'n lesje in het klein aan twee, voor leerling spelende toetsassistenten. U bereidt dit lesje voor aan de hand van de instructie op de volgende pagina. De les bestaat uit drie onderdelen:

1. U instrueert leerlingen stap voor stap de proef uit te voeren. U doet het proefje niet zelf, maar let goed op of alles goed gaat. Neem de kinderen de attributen niet uit handen: de kinderen moeten het zelf doen! U zegt niets over de verschijnselen of over de verklaringen ervan. Het enige wat er gebeurt, is het proefje.
2. U geeft een kort exposé over het natuurverschijnsel en legt uit dat het proefje het verschijnsel aantoont. Daarbij mag u wel verwijzen naar wat er gebeurde bij de proef, maar de proef niet nog eens zelf doen.
3. U instrueert de leerlingen nogmaals het proefje te doen, maar begeleidt hun handelingen nu met verklaringen van de verschijnselen die zij waarnemen.

Vorbereidingstijd: 10 minuten. U mag steunkaartjes maken die u als spiekbriefjes tijdens de les gebruikt.

Lestijd: 7 minuten.

LUCHT AANTONEN



Lucht is niet te zien. Kinderen denken dat lucht dus niets is. Dit proefje laat zien dat waar lucht is, niets anders kan zijn. Als u een luchtdichte verbinding maakt met de fles en de trechter (zie tekening) en u giet water in de trechter, dan blijft het water in de trechter staan. Steekt u door het gat van de trechter een met de wijsvinger afgesloten rietje, dan blijft het water nog steeds in de trechter staan. Pas wanneer u heel even de vinger oplicht, loopt er water langs het rietje in de fles. Licht uw vinger een paar keer op om het water met kleine hoeveelheden in het flesje te laten lopen. De lucht uit het flesje is door het rietje ontsnapt; er kan water voor in de plaats.

Instructie proefleider

Geef de kandidaat het toetsboekje 'Trechter'.

De benodigde attributen staan op tafel:

(een fles, een trechter met kurk, een plantengieter gevuld met water, limonaderietjes).

Zeg: 'In deze taak gaat het er om dat u toont een mondelinge instructie te kunnen geven. Twee assistenten spelen leerlingen, wie u een proefje instrueert, dat u toelicht. In dit toetsboekje staat alles wat u moet weten. Als u nog vragen hebt, kunt u die aan mij stellen. Leest u eerst de tekst.

Trek u even terug en wacht tot de kandidaat de tekst gelezen heeft. Ga na of de kandidaat nog iets te vragen heeft. Uw toelichtingen mogen alleen de gang van zaken betreffen, niet de inhoud van de proef en niet de sequentie van de instructiestappen voor het doen van de proef.

Zeg: 'Goed. Ik laat u nu alleen. U kunt u 10 minuten voorbereiden. Dan haal ik u op voor de miniles.

Haal de kandidaat na 10 minuten op. De toetsmaterialen blijven in de voorbereidingskamer staan. De kandidaat wordt naar het leslokaal gebracht en mag alleen de steunkaart meenemen.

In het leslokaal zitten te midden van lege tafels twee toetsassistenten, verspreid in het lokaal. Op hun tafel staan de voor de proef benodigde attributen. Voor op hun tafel staat een duidelijk naambord met hun voornaam.

Bij het betreden van het lokaal zegt u: 'Dit zijn en Zij zijn uw leerlingen. Van ordeproblemen zult u geen last hebben. Uw plaats is hier.

Plaats de kandidaat aan een tafel, midden voor de klas, bij het bord.

Zeg: 'Ik laat u nu alleen met uw leerlingen. Als u klaar

B 59

bent, zal een van uw leerlingen u naar het volgende toetsonderdeel brengen. Veel succes.

Geef de kandidaat een hand en verlaat het lokaal.

Instructie toetsassistenten (A en B)

U bent beiden leerlingen. De kandidaat geeft u een instructie om een proefje te verrichten. Doel van deze taak is na te gaan of de kandidaat in staat is een ordelijke sequentie van handelingsvoorschriften over te brengen. Voer geen handelingen uit die niet door de kandidaat op duidelijke wijze zijn verwoord. U doet niets meer en niets minder dan de kandidaat van u vraagt.

U gaat beiden zitten, achter een tafeltje, verspreid in het lokaal.

Op twee momenten maakt u een bewuste fout, om de kandidaat in de gelegenheid te stellen zijn interactieve vaardigheden te tonen. In de ene sessie maakt een van beiden fout A, en de ander fout B, in de volgende sessie verwisselt u de fouten.

Fout A: U sluit het rietje wel af, maar laat uw vinger al snel weer los. Na een verbaal herstel van de kandidaat, let u in een tweede poging beter op uw wijsvinger.

Fout B: U drukt de trechter niet goed op de fles, zodat de fles niet luchtdicht is afgesloten. U doet dit ook niet als daar uitdrukkelijk om gevraagd is. Na een verbaal herstel van de kandidaat doet u dit bij een tweede poging wel goed.

Een van u bedient de geluidsopnameapparatuur. Instructies hiervoor worden apart aangereikt.

Na afloop van de sessies, praat u even ontspannen met de kandidaat. Laat in geen geval blijken, ook niet na een expliciete vraag, dat u expres fouten maakte. Een van u brengt de kandidaat naar...

Mondelinge instructie geven.

Bediening cassette recorder

Een van de toetsassistenten bedient de cassette recorder.

De twee microfoons klemt u op stoelen vóór u, zo ver mogelijk uit elkaar. Vergewist u zich ervan dat de beide microfoons aan staan.

Maak de recorder bedrijfsklaar en test hem.

Spreek voordat de eerste kandidaat binnenkomt het identificatienummer van die kandidaat in.

Noteer tellerstand en bandnummer op het hoesje van de cassette. Nummer de cassette (zowel het bandje als de cassette zelf). Noteer de datum op het hoesje en de cassette.

Zodra de kandidaat het lokaal betreedt, start u de opname.

Als de kandidaat het lokaal verlaat, stopt u de opname. Spoel een klein stukje door (ongeveer 10 tellertikken).

Vervolgens spreekt u het identificatienummer van de volgende kandidaat in. De procedure herhaalt zich dan.



Stichting
Centrum voor
Onderwijsonderzoek
van de
Universiteit van Amsterdam

Grote Bickersstraat 72
1013 KS Amsterdam

Scoringsvoorschriften
bij de toets
EEN BRIEF OPSTELLEN

categorieën	items
I inhoud	1 - 21
II conventies	22 - 27
III opbouw	28 - 34

Omcirkel de van toepassing zijnde score: 0 = nee
1 = ja

N.B.

Het totaal aantal items bedraagt niet 34 maar 31, omdat drie nummers ongebruikt zijn. De B-nummers die achter sommige items opgenomen zijn, verwijzen naar brieven uit de proefafname. Deze zijn niet bijgevoegd.

student

nummer: _____

Score		Item
		I INHOUD (aankondiging excursie)
0	1	1. Wordt de excursie aangekondigd?
0	1	2. Wordt de datum van de excursie vermeld?
		I INHOUD (toelichting op de achtergrond)
0	1	3. Wordt vermeld dat het de ervaring van de leerkracht is dat weinig kinderen iets afweten van het openbaar vervoer?
0	1	4. Wordt vermeld dat dit schooljaar het thema 'vervoer' aan de orde komt?
0	1	5. Wordt vermeld dat de excursie in het teken van de behandeling van het onderwerp openbaar vervoer staat? (Goed: B1, B4, B5; niet goed: B2, B9).
		I INHOUD (toelichting op het reisplan)
0	1	6. Wordt het reizen per trein vermeld? Kan impliciet gebeuren door een opmerking over het brengen naar en het afhalen van het station (zie B9).
0	1	7. Wordt het reizen per tram/bus vermeld?
0	1	8. Wordt het bezoek aan Schiphol/Aviodome vermeld?
0	1	9. Wordt de rondvaart vermeld?
0	1	10. Wordt de vertrektijd vermeld?
0	1	11. Wordt het tijdstip van terugkomst vermeld?
0	1	12. Wordt vermeld dat het vervoer van de kinderen <u>naar</u> en <u>van</u> het station gepland is met auto's?

Score		Item
0	1	13. Wordt vermeld dat tijdens de excursie de groep mede begeleid wordt door ouders? (Goed: B1, B2, B5, B9; niet goed: B4).
		I INHOUD (medewerking vragen)
0	1	14. Wordt om medewerking van vier ouders gevraagd voor de begeleiding tijdens de excursie?
0	1	15. Wordt om medewerking van zes ouders gevraagd voor vervoer naar en van het station? (Niet goed: B3).
0	1	16. Wordt aangegeven hoe de ouders zich kunnen opgeven voor het vervoer van de kinderen en voor de begeleiding tijdens de excursie? Opmerkingen zoals 'Voor meer informatie ...' en 'Mogen we op uw medewerking rekenen' zijn op zichzelf onvolledige (zie B2, B4).
0	1	17. Is er een datum vermeld vóór wanneer de aanmelding moet gebeuren?
		I INHOUD (betrouwbaarheid)
0	1	18. Is de brief ruimschoots voor 21 april gedateerd? In ieder geval moet de brief vòór 1 april gedateerd zijn.
0	1	19. Zijn de opgenomen gegevens in de brief in overeenstemming met de context van de opdracht? Denk aan onjuiste data, onjuiste gegevens gezien de lijstjes van de leerkracht en de informatie in de casus, bijvoorbeeld dat met de behandeling van het thema al is begonnen (zie B3, B5).

Score	Item
0 1	21. Is de informatie <u>binnen</u> de tekst consistent? Dit is bijvoorbeeld niet het geval als er tegenstrijdige informatie in de brief verwerkt is.
	II BRIEFCONVENTIES
0 1	22. Is de brief gedateerd?
0 1	23. Bevat de brief een aanhef zoals Geachte ouders, Beste ouders, L.S., enz.?
0 1	24. Is de aanhef door het gebruik van een aparte regel visueel gescheiden van de eigenlijke tekst? (Scoor een 0 als er geen aanhef is.)
0 1	25. Bevat de brief een slotformule zoals 'Hoogachtend', 'Met vriendelijke groeten', 'Bij voorbaat hartelijke dank', enz.? Een afkorting is onvoldoende (zie B2).
0 1	26. Is de slotformule door het gebruik van een aparte regel visueel gescheiden van de eigenlijke tekst? (Scoor een 0 als er geen slotformule is.)
0 1	27. Is de brief ondertekend met een naam, handtekening of een kruisje?

Score	Item
	III OPBOUW
0 1	29. Is de inleiding onderscheiden van de kern door het laatste deel van de regel wit te laten, door de volgende regel in te springen of door een blanco regel? (Goed: B2, B9; niet goed: B1, B3, B5).
0 1	30. Bevat de brief een slotopmerking, slotconclusie, of een afronding? Bedoeld zijn bijvoorbeeld opmerkingen waarin gehoopt wordt op medewerking of waarin aangegeven wordt hoe verdere informatie te verkrijgen is? (Niet goed: B5).
0 1	31. Is de slotopmerking visueel gescheiden van de kern door het laatste deel van de regel wit te laten, door in te springen of door een voorafgaande blanco regel? (Goed: B1, B2, B3; niet goed: B9).
0 1	32. Is de alinea-indeling van de kern in overeenstemming met het aantal te onderscheiden thema's dat wordt behandeld? (Goed: B9; niet goed: B1, B2, B5).
0 1	34. De opbouw <u>binnen</u> alinea's/thema's is logisch. Er worden geen logisch te verwachten stappen overgeslagen of zinnen staan in een onlogische volgorde (Niet goed: B5).



Stichting
Centrum voor
Onderwijsonderzoek
van de
Universiteit van Amsterdam

Grote Bickersstraat 72
1013KS Amsterdam

Scoringsvoorschriften
voor
TAALGEBRUIK
bij de toets
'EEN BRIEF OPSTELLEN'

Toelichting:

Bij de scoring van het taalgebruik onderscheiden we vijf deelscores:

- Z - het aantal zinnen;
- W - het aantal woorden;
- F - het aantal fout geformuleerde zinnen;
- S - het aantal fout gespelde woorden;
- I - het aantal interpunctiefouten.

De scoring heeft alleen betrekking op de romptekst. Dat is de tekst vanaf de eerste tot en met de laatste volledige zin. Buiten beschouwing blijven: aanhef, groet, slotformule, planningslijstje (ook indien in de tekst verwerkt) en het eventuele invulstrookje.

De volgorde waarin de deelscores bepaald worden, is de bovengenoemde volgorde. Voor elke deelscore wordt de tekst opnieuw van begin tot eind doorgenomen. Begonnen wordt met de deelscore Z: achter elke zin wordt een verticale streep gezet, inclusief de laatste zin. Het aantal strepen is deelscore Z. Vervolgens worden de deelscores W, F, S en I bepaald volgens de hierna te geven aanwijzingen. Elke geconstateerde fout wordt in de tekst onderstreept. In de marge wordt van elke fout aangegeven tot welke categorie (F, S of I) deze behoort.

Tot slot wordt het aantal F-, S- of I-tjes in de kantlijn opgeteld en rechtsboven genoteerd.

deelscore Z

Deze score betreft het aantal zinnen, waarbij we in beginsel afgaan op de zinnen zoals de leerling deze aangegeven heeft. Als zinsbegrenzing gelden: hoofdletters, punten, vraagtekens, uitroepetekens. Bij deze algemene regels horen echter enkele uitbreidingen.

- a. Bij het ontbreken van leestekens of bij een onjuist gebruik ervan, worden zinsbegrenzingspunten aangebracht volgens de regels die ervoor zijn, met name regels op het terrein van de syntaxis en de logica. Het aantal dan ontstane zinnen is de score.
- b. Beslissingen over zinsbegrenzingspunten hebben gevolgen voor het aantal fout geformuleerde zinnen en voor het aantal interpunctiefouten. Bij de toepassing van regel a. kunnen zich twee situaties voordoen.
 1. De leerling begint een nieuwe zin die een formuleerfout bevat. Als deze fout verdwijnt door de nieuwe zin als uitbreiding van de vorige te beschouwen, dan wordt er één zin geteld en een interpunctiefout gescoord.
 2. De leerling begint een nieuwe zin die een formuleerfout bevat. Als deze fout niet verdwijnt door de zinsbegrenzing te veranderen, dan worden de zinnen gescheiden behandeld en gescoord.

De bedoeling van deze regel is het aantal fout geformuleerde zinnen te beperken, zo nodig ten koste van het aantal interpunctiefouten. Deze laatste fouten worden overwegend als minder ernstig beschouwd dan formuleerfouten.

Toepassing van de regels worden in enkele voorbeelden gedemonstreerd.

- Ik stond op de Postweg. En zag daar een blauwe Honda. (Samenvoegen tot één zin met een interpunctiefout.)
- De motorrijder had een zwarte helm op. En zwarte schoenen. (Als twee zinnen behandelen, waarvan de laatste een formuleerfout bevat.)

- Ik maakte een rondreis door Nederland. En op maandag was ik in Valkenburg. (Samenvoegen tot één zin, omdat het woord 'En' overbodig is en tot een formuleerfout zou leiden als de zin als zelfstandige zin gescoord zou worden; echter wel een interpunctiefout.)

deelscore W

Deze score betreft het aantal woorden, waarbij alles tussen twee spaties als een woord telt. Alleen getallen niet meetellen. Afkortingen worden als één woord geteld, ook indien de afkorting in uitgeschreven vorm meer woorden zou weergeven (zoals bij d.w.z.). In een opsomming worden soms de letters a, b, c, etc. gebruikt om punten te onderscheiden: deze niet meetellen.

deelscore F

De score is het aantal zinnen - zoals aangegeven bij de deelscore Z - waarin een of meer fouten op het gebied van zinsbouw of idioom is. Het gaat hier om de zinnen waarin één of meer woorden moeten worden

verplaatst,

toegevoegd,

vervangen of

weggelaten om de zin correct en begrijpelijk te maken. Bij deze algemene regel horen enkele uitbreidingen.

- a. Er zijn een aantal zinsconstructies en uitdrukkingen waarvan het dubieus is of ze in het algemeen aanvaarde schriftelijke taalgebruik kunnen voorkomen. In dergelijke gevallen worden eerst het woordenboek van Van Dale en de Algemene Nederlandse Spraakkunst geraadpleegd. Geven deze geen uitsluitel, dan ontvangt de leerling het voordeel van de twijfel. Op deze voordeelregel maken we één uitzondering: als een leerling een zin uit de opdrachttekst overschrijft en daarbij foute of dubieuze constructies maakt, dan vervalt het voordeelrecht. Voorbeelden:

- acht geven op (i.p.v. acht slaan op: komt in Van Dale voor, daarom geen f-fout);

- met grote snelheid (in de opdracht stond: 'met hoge snelheid', maar deze formulering is niet ongebruikelijk, daarom geen f-fout);
 - met een hoge snelheid (in de opdracht stond 'met hoge snelheid'; het lidwoord 'een' is hier ongebruikelijk, daarom een f-fout);
 - Uit de Poststraat kwam een jongen lopen (in de opdracht stond: aanlopen; verder geeft aanlopen ook een richting aan en is dus iets anders dan lopen; een f-fout);
 - kentekennummer (pleonastisch, daarom een f-fout).
- b. Er zijn formuleerfouten die voorkomen hadden kunnen worden, wanneer de interpunctie anders was geweest. In al deze gevallen verdient het de voorkeur een i-fout te scoren in plaats van een f-fout. Voorbeelden:
- De motor was een Honda blauw. (Bijstelling van maken door een komma achter Honda; een i-fout);
 - Hij droeg een helm kleur zwart. (Idem, komma achter helm).
- c. Incongruenties van tijd die zich over meer dan een zin kunnen uitstrekken, worden als formuleerfouten gescoord. Dit komt nogal eens voor bij leerlingen die uit de opdracht overschrijven.
- d. Wees bedacht op de betekenis-aansluiting tussen twee zinnen. Hiermee worden regelmatig fouten gemaakt. Voorbeelden:
- Daarna (als er in het voorgaande geen moment genoemd is).
 - We zagen daar (als er geen nadere plaatsaanduiding is).
- In deze gevallen is sprake van loze verwijzingen. Zinnen die met 'En' beginnen terwijl er geen inhoudelijke aansluiting is, zijn hier ook een voorbeeld van.
- e. Wees bedacht op formuleringen die qua betekenis niet kloppen. Voorbeelden:
- een helm met rode en gele strepen (i.p.v. een helm met een rode en gele streep);
 - ik liep door Valkenburg heen (i.p.v. ik liep door Valkenburg);
 - ik las een advertentie (i.p.v. ik las een oproep);

- de olietank was blauw (i.p.v. de brandstoftank was blauw);
- de Limburgse krant (i.p.v. De Limburger);
- de Lindenstraat (i.p.v. de Lindenlaan).

deelscore S

De score is het aantal fout gespelde woorden. Of een spelwijze als fout gescoord dient te worden, is afhankelijk van het Groene Boekje en de hier gegeven regels. Per woord kan maar één fout gescoord worden, maar elk fout gespeld woord wordt geteld, ook als de fout herhaald wordt. Enkele nadere aanwijzingen zijn de volgende.

- a. De toegestane spelling (de 'ook-spelling') is toegestaan met dien verstande dat per woord voor een consequente spelwijze gekozen moet worden.
- b. Onder spelling valt ook het gebruik van koppelteken, deelteken, weglatingsteken en het afbrekingsteken.
- c. Alle fouten in werkwoordsvervoeging of naamwoordverbuiging worden tot de spelfouten gerekend, behalve als er sprake is van incongruentie van tijd (Gisteren zei De Kuier dat hij niets bijzonders gevonden heeft). Dan wordt een f-fout gescoord.
- d. Het gebruik van cijfers in plaats van uitgeschreven getallen wordt niet fout gescoord. Men mag dus schrijven: 1 rode en 1 gele streep.
- e. Let op het gebruik van het koppelteken. Enkele vereiste schrijfwijzen: hoek Lindenlaan-Poststraat, beige-achtige sokken, donkergrijze broek.
- f. Als gevolg van handschrift ontstaan problemen onder meer betreffende het aaneenschrijven van woorden. Het is de bedoeling alleen een s-fout te scoren als het onmiskenbaar om een foute spelwijze spelwijze gaat. Voor de beslissing hierover is niet alleen de tussenruimte ter plaatse en ter andere plaatse van belang, maar ook de woorden waar het om gaat.
- g. Bij echte en gerede twijfel over de voorgeschreven schrijfwijze, treedt de voordeelregel in werking en wordt geen fout gescoord. Het woord ribbroek mag ook als twee woorden geschreven worden.

deelscore I

De score betreft het gebruik van leestekens en van hoofdletters. Gescoord worden alleen het aantal fouten tegen enkele elementaire regels die hier genoemd worden.

- a. Punt - is vereist achter het laatste woord van een mededelende zin;
 - is vereist achter afkortingen (d.w.z.; toegestaan is ook nl., jl., dwz.).
- b. Vraagteken - is vereist achter het laatste woord van een vraag, behalve in geval van een afhankelijke vraag.
- c. Komma - is vereist tussen twee persoonsvormen die niet tot één gezegde behoren;
 - is vereist voor en na een bijstelling (per bijstelling wordt één fout gescoord);
 - is vereist in opsommingen;
 - als een komma ongetwijfeld fout geplaatst is, wordt een fout gescoord (Voorbeeld: een zwarte, broek).
- d. Aanhalingstekens - zijn vereist voor en na een aanhaling;
 - zijn toegestaan voor en na bijzondere namen.
- e. Puntkomma - kan voorkomen tussen twee betrekkelijk zelfstandige delen van een samengestelde zin;
 - kan voorkomen als aanduiding van een direct verband tussen twee zinnen.
- f. Dubbele punt - is vereist voor een aanhaling, opsomming of citaat;
 - is toegestaan als aanduiding van een oorzakelijk verband tussen twee zinnen;
 - is toegestaan voor specificatie (een blauwe motor, merk: Honda).
- g. Hoofdlettergebruik - is vereist bij eigennamen;
 - is vereist aan het begin van een zin, maar als de interpunctie verkeerd is, wordt hoofdlettergebruik niet nog extra gescoord;

- niet toegestaan bij maanden (juli)
of dagen (dinsdag).

Door handschrift ontstaan scoringsproblemen betreffende het hoofdlettergebruik. In sommige brieven is er bij sommige letters nauwelijks verschil tussen hoofdletters en kleine letters waarneembaar (bijv. de letter l). In andere brieven gebruikt de schrijver naar willekeur hoofdletters. De bedoeling is alleen een i-fout te scoren als de vereiste hoofdletter evident ontbreekt. Betrek zonodig de schrijfwijze ter andere plaatse in de beoordeling.



Scoringsvoorschriften
voor de toets
EEN ARTIKEL SAMENVATTEN

Het beoordelingsschema heeft de vorm van een lijst van proposities. Alle proposities samen representeren de hoofdlijn van het artikel. Van de student wordt verwacht dat deze een representatieve samenvatting maakt. Van elke afzonderlijke propositie -- het zijn er 26, genummerd van 1a tot en met 13 -- wordt nagegaan of deze in de samenvatting aanwezig is (score 1) of niet (score 0). De volgorde waarin de proposities in de samenvatting voorkomen, is voor de scoring van geen belang.

Verplaatst u zich bij de beoordeling in de positie van iemand die het artikel niet gelezen heeft. De samenvatting dient zelfstandig -- d.w.z. zonder de context van het artikel -- te begrijpen te zijn. De gegeven score wordt omcirkeld in het rijtje opties dat achter elke propositie afgedrukt is. Vult u tevens het identificatienummer van de student in en het aantal woorden dat de samenvatting telt. Tenslotte: lees het werk van de student eerst eenmaal door en begin daarna pas met uw beoordeling.

——— identificatienummer student

——— aantal woorden samenvatting

tekst- regel	propo- sitie	inhoud	<u>aanwezig</u>	
			niet	wel
4	1a	Een groot aantal ouders en leerkrachten zijn ongerust over de invloed van televisie (video, computers en computerspellen) ...	0	1
8	1b	... op de cognitieve en sociale ontwikkeling van kinderen.	0	1
10	2	Noemen van een of meer voorbeelden - kinderen lezen niet of nauwelijks meer - televisie lokt passiviteit uit; - verslavende werking van computerspellen.	0	1
18	3	Die ongerustheid moet niet overdreven worden.	0	1
21	3a	Niet zozeer de media zelf veroorzaken schadelijke effecten, maar de manier waarop ze worden gebruikt.	0	1
33	3b	De technologische ontwikkelingen zijn niet te stuiten.	0	1
35	4	Het is belangrijker te proberen de positieve kanten te zien.	0	1
40	5	Een van de positieve kanten is het ontwikkelen van televisie-alfabetisme.	0	1
43	5a	Dit zijn visuele vaardigheden die kinderen en volwassenen beter in staat stellen de gepresenteerde beelden/beeldtaal te begrijpen.	0	1
125	6	Het kijken naar televisie doet een beroep op parallelle informatieverwerking.	0	1
126	6a	Dit is: verschillende gegevens moeten tegelijkertijd/naast elkaar worden verwerkt.	0	1
131	7a	(Verschillende) psychologische principes (kunnen) worden toegepast teneinde ...	0	1

133	7b kinderen via het medium televisie iets te leren. Die principes zijn ...	0	1
139	8a	... dingen gebruiken die de aandacht van de kinderen trekken.	0	1
141	8b	... het principe dat je het leren van iets nieuws moet koppelen aan wat het kind al weet;	0	1
151	8c	... de kracht van de herhaling	0	1
154	8c1	... het kind is (daardoor) actief betrokken bij het televisieprogramma.	0	1
159	9	De televisie is veel beter (dan het gedrukte woord) geschikt voor het geven van informatie over dynamische processen (en ruimte).	0	1
198	10a	De televisie biedt mogelijkheden voor aansluiting bij leefwereld van het kind.	0	1
211	10b	De televisie biedt mogelijkheden voor het 'zichtbaar' maken van mentale processen (of samenvoegen van klanken).	0	1
240	11	Computerspellen vereisen (bevorderen de ontwikkeling van) een goede oog-hand-coördinatie.	0	1
245	12	Ook meer complexe cognitieve vaardigheden komen bij veel computerspellen aan bod:	0	1
266	12a	ontwikkelt de vaardigheid wetmatigheden/systeem te ontdekken (in een ogenschijnlijke chaos);	0	1
271	12b	ontwikkelt het vermogen informatie parallel te verwerken; (en/of leert op verschillende zaken tegelijk te letten);	0	1
274	12c	de cognitieve vaardigheid 'ruimtelijk inzicht' speelt een belangrijke rol.	0	1
294	13	Het (...) bederft kinderen niet, maar verschaft een basis voor hun (cognitieve) ontwikkeling.	0	1



Scoringsvoorschriften
voor de toets
'EEN LEZING SAMENVATTEN'

Algemeen

Het beoordelingsschema heeft de vorm van een lijst van proposities. Alle proposities samen representeren de hoofdlijn van het door de spreker gehouden betoog. Van de student wordt verwacht dat deze een representatieve samenvatting maakt. Van elke afzonderlijke propositie wordt nagegaan of deze in de samenvatting aanwezig is en zo ja, hoe compleet. Er worden drie score-alternatieven onderscheiden:

0 = propositie is geheel afwezig;

$\frac{1}{2}$ = propositie is gedeeltelijk aanwezig, maar gebrekkig of onvolledig;

1 = propositie is aanwezig, correct en volledig.

Verplaatst u zich bij de beoordeling van de volledigheid en begrijpelijkheid in de positie van iemand die de lezing niet heeft bijgewoond. De gegeven score wordt omcirkeld in het rijtje dat vóór elke propositie afgedrukt is. Tevens vult u het nummer van de student in en het aantal woorden dat de samenvatting telt (excl. de titel). De volgorde waarin de proposities in de samenvatting voorkomen, is voor de scoring van géén belang. Tenslotte, lees het werk van de student eerst eenmaal door en begin daarna pas met uw beoordelingswerk.

_____ nummer student

naam beoordelaar:.....

aantal woorden samenvatting:_____

N.B.: 0 = propositie is geheel afwezig
 $\frac{1}{2}$ = propositie is gedeeltelijk aanwezig, maar gebrekkig of onvolledig
 1 = propositie is aanwezig, correct en volledig

score	nr.	propositie
0 $\frac{1}{2}$ 1	1.	Het onderwerp van de lezing is: hoe kunnen einddoelstellingen voor de basisschool het beste worden bepaald?
0 $\frac{1}{2}$ 1	2.	De spreker onderscheidt in de behandeling van zijn onderwerp vier kwesties.
0 $\frac{1}{2}$ 1	3.	Eén kwestie is: doelstellingen vastleggen in termen van onderwijsaanbod of leereffecten?
0 $\frac{1}{2}$ 1	4.	Het bereiken van effecten bij leerlingen is het primaire onderwijsdoel.
0 $\frac{1}{2}$ 1	5.	Een andere kwestie is: doelstellingen vastleggen voor alleen de zwakste leerlingen?
0 $\frac{1}{2}$ 1	6.	Onderwijskundigen/pedagogen plegen het primaat te leggen bij minimumdoelstellingen.
0 $\frac{1}{2}$ 1	7.	Minimumdoelstellingen zijn maar voor weinig leerlingen relevant (of: scheppen slechts schijnzekerheid).
0 $\frac{1}{2}$ 1	8.	Alleen maar minimumdoelstellingen introduceren kan leiden tot een algemene niveauverlaging, omdat de betere leerlingen minder aandacht krijgen.
0 $\frac{1}{2}$ 1	9.	Alleen maar minimumdoelstellingen introduceren kan leiden tot overvragen: het laagst haalbare lijkt zo triviaal.
0 $\frac{1}{2}$ 1	10.	Sprekers stelling: primair gemiddelde doelstellingen vastleggen.
0 $\frac{1}{2}$ 1	11.	Sprekers stelling: secundair minimumdoelstellingen vastleggen.

- 0 $\frac{1}{2}$ 1 12. Sprekers stelling: minimumdoelstellingen kunnen niet veel meer of hoger zijn dan wat de huidige ondergrens-leerlingen nu kunnen.
- 0 $\frac{1}{2}$ 1 13. Een andere kwestie is: basisschool formeel afsluiten of niet?
- 0 $\frac{1}{2}$ 1 14. Een formele afsluiting van de basisschool is wenselijk gezien de eisen waaraan het Voortgezet Onderwijs gehouden is.
- 0 $\frac{1}{2}$ 1 15. De formele afsluiting moet de vorm hebben van een totaal-toets in verband met het gevaar dat niet getoetste doelstellingen verwaarloosd worden.
- 0 $\frac{1}{2}$ 1 16. De formele afsluiting dient een centraal landelijk onderdeel te bevatten ter garantie van een landelijk uniforme standaard.
- 0 $\frac{1}{2}$ 1 17. In de formele afsluiting is tevens ruimte voor onderdelen die onder verantwoordelijkheid van de school blijven. Die ruimte is bedoeld voor onderdelen waarvan landelijke toetsing onpraktisch of duur is.
- 0 $\frac{1}{2}$ 1 18. Een andere kwestie is: hoe bepale men de doelstellingen die wel en niet vastgelegd worden?
- 0 $\frac{1}{2}$ 1 19. Bij de vraag 'Welke doelstellingen wel en welke niet' spelen haalbaarheids- en wenselijkheids-overwegingen een rol.
- 0 $\frac{1}{2}$ 1 20. Spreker pleit ervoor de nadruk te leggen op de haalbaarheidseis: stel eerst vast wat er vandaag gerealiseerd wordt.
-



Scoringsvoorschriften
voor de toets
VOORLEZEN

5	4	3	2	1
komt	een	ver-	vrij	zeer
niet	enke-	schil-	vaak	vaak
voor	le	lende		
	keer	keren		

Uitspraak

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Binnensmondse uitspraak en inslikken van klinkers en medeklinkers | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Gebrekkige onderscheidbaarheid (aaneenvloeien) van de afzonderlijke woorden | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Gebrekkige verstaanbaarheid wegens het gebruik van accent of dialect | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Expressie

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 4. Saaie wijze van voordragen | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. Monotonie van volume | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. Monotone herhaling van intonatiepatronen | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. Te weinig gebruik van pauzes | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Leesfouten

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8. Leesfouten, haperingen en/of herstellingen | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|



Verkorte scoringsvoorschriften
bij de toets
'MONDELING INSTRUEREN'

U beluistert opnamen van instructies van een PABO-student aan twee leerlingen.

U stopt de band als u dat nodig vindt. Noteer steeds boven aan uw scoreblad de tellerstand bij het begin van elke fase, opdat u het begin snel terug kunt vinden voor een herbeluistering.

U scoort de inhoudselementen en interactie-elementen die vermeld staan op het blad "Fase 1: handelingsinstructies" (de nummers 1 tot en met 24).

Kandidaat: _____
 Beoordelaar: _____

Fase 1: handelingsinstructie

Aanwezig Afwezig

1	0	1. Groet
1	0	2. Introduceert activiteit ("We gaan een proefje doen.")
1	0	3. Introduceert thema ("We gaan het hebben over lucht (en water).")
1	0	4. Introduceert handelingsplan fase 1: inhoudsopgave van stappen
1	0	5. Benoemt vooraf de attributen (trechter, flesje, etc.)
1	0	6. Instrueert: Plaats de trechter op de fles
1	0	7. Instrueert: Druk de trechter goed aan
1	0	8. Instrueert: Giet water in de trechter

1 0 9. Preciseert: snel,
langzaam, voorzichtig,
langs de wand van het
glas, niet er overheen

1 0 10. Interactie:
Merkt op dat
trechter bij een van de
leerlingen niet stevig
genoeg is aangedrukt en
herhaalt aanwijzing:
stevig aandrukken (an-
ders lukt het proefje
niet): "Let op hoor,
heel goed aandrukken die
trechter."

11. Vindt fout A plaats? (Attentie)

- 0 Nee
- 1 Ja, maar de leerkracht merkt
niet op dat het water bij een
van de leerlingen doorloopt
- 2 Ja, de leerkracht reageert pas
op een verbale aanwijzing van
de leerling ("Hé, het water
loopt door.")
- 3 Ja, de leerkracht neemt uit
eigener beweging waar dat het
water doorloopt.

12. Wordt fout A hersteld?
(Flexibel instructiegedrag)

- 0 Nee, want fout A vond niet
plaats
- 1 Nee, de leerkracht laat de
leerling met het volle flesje
zitten (eventueel: verwijt de
leerling niet goed geluisterd
te hebben)
- 2 Nee, de leerkracht laat de
leerling wachten, komt pas
later met een verklaring of
nadere instructies ("Als je
dadelijk, dan doen we het nog
een keer, de dop goed aandrukt,
dan lukt het wel.")
- 3 Nee, de leerkracht laat de
leerling bij de andere leer-
ling meekijken
- 4 Ja, de leerkracht instrueert
de leerling nogmaals, zonder
echter in eerste instantie op
de trechter te wijzen
- 5 Ja, de leerkracht instrueert
de leerling nogmaals, effectief,
zodat het proefje nu wel lukt.
- 1 0 13. Instrueert:
Neem het rietje
- 1 0 14. Instrueert:
Sluit dat met
(wijs-)vinger/duim
af

1 0 15. Instrueert:
Steek het door
de trechter in de
fles

1 0 16. Interactie: Merkt op
dat leerling vinger niet
op het rietje heeft, nog
voordat het rietje in de
trechter wordt gestoken.
Herhaalt (nadrukkelijk)
aanwijzing: "Let op hoor,
je vinger op het rietje!"

17. Vindt fout B plaats? (Attentie)

- 0 Nee
- 1 Ja, maar de leerkracht merkt
niet op dat het water bij een
van de leerlingen doorloopt
- 2 Ja, maar de leerkracht reageert
pas op een verbale aanwijzing
van de leerling ("Hé, het water
loopt door.")
- 3 Ja, de leerkracht neemt uit
eigener beweging waar dat het
water doorloopt.

18. Wordt fout B hersteld? (Flexibel
instructiegedrag)

- 0 Nee, want fout B vond niet plaats
- 1 Nee, de leerkracht laat de toestand
zo (evt.: verwijt de leerling niet
goed geluisterd te hebben)
- 2 Nee, de leerkracht laat de toestand
voorlopig zo, komt pas later met een
verklaring of nadere instructie ("Als
je het dadelijk nog eens moet doen ...")
- 3 Nee, de leerkracht laat de leerling
bij de andere leerling meekijken
- 4 Ja, de leerkracht instrueert de leer-
ling nogmaals, zonder zich echter
in eerste instantie bewust te zijn
van de gemaakte handelingsfout
- 5 Ja, de leerkracht instrueert de
leerling nogmaals, effectief,
zodat ook zijn/haar proefje lukt.

1 0 19. Instrueert:
Blijf het rietje
afsluiten met
een vinger

- | | | | |
|---|---|--|--|
| 1 | 0 | 20. Instrueert:
Til je vinger
heel even op | |
| 1 | 0 | 21. Instrueert:
Sluit het meteen
weer af | |
| 1 | 0 | 22. Instrueert:
Doe dat nog een
paar keer totdat
al het water uit
de trechter is | |
| 1 | 0 | | 23. Complimenteert,
bemoedigt de
kinderen ("Goed zo!").
Niet aanwezig als "Goed"
als een stopwoordachtige
afsluiting gebezigd
wordt. |

Organisatie

- | | |
|--|---|
| 24. Zijn alle genoemde ele-
menten in een goede volgorde
gepresenteerd? (zonder cor-
recties, zonder haastige
invoegingen) | 2 ja
1 nee, een keer een
afwijking
0 nee, meer dan
eens een afwijking |
|--|---|

Bijlage 19

Toelichting op stam-en-tak diagram

Een stam-en-tak diagram is een manier om een verzameling scores zowel numeriek als grafisch weer te geven. De toelichting is het gemakkelijkst aan de hand van een voorbeeld.

3	16
4	
5	003333366688888888
6	11114444447777799999
7	22222555588888
8	1111336699
9	22222
10	

Het voorbeeld is een weergave van de scores van 67 studenten op een willekeurig gekozen toets. De score is steeds het percentage items dat de student correct heeft beantwoord. De linker kolom (in het voorbeeld de getallen 3 tot en met 10) geeft de tientallen weer (30, 40, ... tot en met 100). De cijfers aan de rechter zijde geven de eenheden aan. De laagst behaalde score is 31 procent van de items goed (namelijk 30 + 1). De één na laagste score is 36 procent (namelijk 30 + 6). Scores tussen de 40 en 49 procent komen in het voorbeeld niet voor. De score 50 komt twee maal voor, de score 53 komt vijf maal voor, enz. De hoogst behaalde score is 92. Deze komt vijf maal voor. Omdat elke waargenomen score één cijfer inneemt (en dus één positie), kan men elke rij van cijfers tevens zien als een histogram, d.w.z. als een grafische score-weergave ingedeeld naar tientallen.

Bijlage 20

Kanttekeningen bij het onderzoek naar 'Nederlandse taal en letterkunde op de PABO'.
Bevindingen van een drietal panelleden.

1. Inleiding

Er wordt ons panelleden weinig tijd gegund om te reageren op de eindversie van het rapport 'Nederlandse taal en letterkunde op de PABO'. Het eindrapport bereikt ons per post op 6 juli, reacties moeten 11 juli binnen zijn - en daar zit dan nog een weekend tussen. De tijd voor overleg met elkaar en voor het opstellen van een niet-overhaaste reactie is uiterst summier. Behoeft om te reageren hebben we 'in overvloed'. Onze laatste reacties kunnen misschien - de het rapport begeleidend brief is in dezen niet erg stellig - nog als bijlage bij het rapport worden opgenomen. We gaan ervan uit dat dit gebeurt. De Inspectie heeft immers geaccepteerd, "dat het panel van zijn werk publiekelijk verantwoording" af kan leggen (zie par. 2.3.).

In het Voorwoord op het rapport staat geschreven, dat "overeenkomstig het voorstel van de Minister (...) ter waardering van de onderzoeksresultaten een oordeel (is) gevraagd aan een panel van deskundigen. Daarnaast heeft de Inspectie de onderzoekers van het SCO uitgenodigd een dergelijk oordeel uit te spreken".

De onderzoekers van het SCO hebben in het rapport veel ruimte gekregen voor het beschrijven van hun aandeel in het onderzoek. Dat lijkt ons terecht. De onderzoekers krijgen ook veel ruimte om hun oordeel over de onderzoeksresultaten te peneren. Daar hebben we ook geen bezwaar tegen. Logisch en 'elegant' zou het echter geweest zijn, als ook het panel een eigen ruimte had gekregen voor de interpretatie van het onderzoek en de onderzoeksresultaten - temeer daar de Inspectie constateert, dat er tussen panelleden en onderzoekers heel wat verschil van mening bestaat; temeer daar de onderzoekers in paragraaf 4.4. uitdrukkelijk met leden van het panel in discussie gaan, een discussie-inbreng die overigens pas in de laatste versie van het rapport is opgenomen, zodat het panel niet in de gelegenheid is geweest daar in het rapport zelf op te kunnen reageren. Een weinig 'elegante' handelwijze.

Wat er in het onderzoeksplan staat over de rapportage van het onderzoek en het eventuele aandeel daarin van onderzoekers en panelleden, is ons niet bekend. Het onderzoeksplan is ons, ondanks onze vraag daarnaar, noch vóór, noch tijdens, noch na confrontatie met de onderzoeksresultaten ter hand gesteld.

Het gegeven dat de bevindingen van panelleden zoals zij die zelf zouden willen verwoorden, in een bijlage worden opgenomen - dat mogen we althans hopen - tekent de relatie tussen Inspectie, onderzoekers en panelleden. Kennelijk hecht de Inspectie meer waarde aan het oordeel van de door haarzelf uitgenodigde onderzoekers, dan aan dat van het door de Minister voorgestelde panel van deskundigen. Dit tekent dan ook de uiteindelijke kentheoretische keuze van de Inspectie, het kenmerkt wat de Inspectie als geldige kennis over het onderwijs op de PABO beschouwt (zie hieronder par. 3).

Overigens is bovenstaande schets stereotiep voor ook eerdere 'mogelijkheden' die het panel werden geboden om zijn mening(en) in het rapport te laten doorklinken. De voor ons uiterst relevante paragraaf 4.3. mochten we niet zelf schrijven, alleen maar van commentaar voorzien. Op het moment, dat we in de ook

toen geboden smalle tijdsruimte veranderingen in de door Inspectie opgestelde tekst voorstelden, bleek de tekst alweer gewijzigd, waardoor tekstwijzigingsvoorstellen van hun bruikbaarheid - zij het niet van hun zinvolheid - werden ontdaan.

We herkennen onze interpretatie van het onderzoek en van de onderzoeksresultaten te weinig in het eindrapport. We vinden het daarom van belang een eigen tekst aan het rapport toe te voegen. We vinden het onderwijs Nederlands op de PABO - en moedertaalonderwijs in het algemeen - dermate van belang, dat het meer en ander onderzoek verdient dan er binnen het kader van de onderzoeksopdracht aan gegeven is en kon worden.

2. Oordelen van panelleden over onderzoek en onderzoeksresultaten

In deze paragraaf gaan we in op de onderzoeksopdracht, de operationalisatie ervan in het onderzoeksinstrumentarium, de onderzoeksresultaten. We baseren ons voor onze weergave van het oordeel van het panel op de discussies die tussen panelleden onderling en tussen panel, Inspectie en onderzoekers hebben plaatsgevonden, discussies die zijn samengevat in enkele verslagen. We baseren ons ook op een drietal door de panelleden De Haan, Sturm en Van de Ven ingediende papers. Voordat de panelleden zich namelijk uitspraken over de vraag welke score een doorsnee PABO-abituriënt zou moeten kunnen halen op de twintig gebruikte toetsen/schalen, hebben zij, aan de hand van ter zake dienende literatuur en eigen analyses een aantal fundamentele en onoverkomelijke bezwaren tegen het gebruikte instrumentarium geformuleerd. De wetenschappelijke, toetstechnische en vakinhoudelijke bezwaren, zoals wij drieën die formuleerden, konden niet meer ondervangen worden; in relatie tot het doel van het onderzoek was daardoor het instrument, naar ons oordeel onbruikbaar. Gegeven het overzicht (par. 4.3.1.) van het oordeel van het panel moet het overigens duidelijk zijn, dat niet alleen wij drieën een aantal fundamentele bezwaren formuleerden.

Op dringend verzoek van de Inspectie heeft het panel alsnog - los van de context van het onderzoek - geprobeerd een gewenste score aan te geven. Als 'meten' 'weten' is, (zie hieronder par. 3), dat moet de Inspectie de conclusie trekken, dat slechts voor zeven van de twintig toets(en) een meerderheid van het panel tot een discriminerende score kon besluiten.

Voor alle duidelijkheid: we hebben niet gesteld, dat de toetsen geen betrekking zouden hebben op kennis en vaardigheden, die voor (aanstaande) leraren basisonderwijs van belang (zouden kunnen) zijn. We hebben in onze reacties op het instrumentarium proberen duidelijk te maken, dat de aan het instrumentarium ten grondslag liggende keuzes niet zijn geëxpliciteerd en niet zijn gefundeerd tegen de achtergrond van wat vast ligt over van leraren basisonderwijs te verwachten bekwaamheden. In elk geval is de de operationalisering van de gekozen kennis en vaardigheden ondeugdelijk.

Weliswaar komt de Inspectie in haar par. 5 van het rapport tot een genuanceerde stellingname ten opzichte van de toetsresultaten, maar van de andere kant concludeert zij ten aanzien van de toetsen over 'voorlezen' en 'mondeling instrueren' ook: "Men kan veel begrip hebben voor het oordeel dat de deskundigen over deze toetsen uitspraken. Niettemin zou de Inspectie het betrouwen als in een onderzoek als het onderhavige juist deze toetsen buiten beschouwing moesten worden gelaten; vooral bij mondeling instrueren gaat het om een voor leraren

essentiële vaardigheid". Met een dergelijke uitspraak conformeert de Inspectie zich aan het oordeel van de onderzoekers. Het oordeel van het panel wordt afgedaan met de opmerking dat "objectieve criteria" nu eenmaal ontbreken. Het oordeel van het panel betrof echter niet alleen het ontbreken van enige criteriumvaliditeit, maar met name ook een gebrek aan inhouds- en begripsvaliditeit. Het panel was unaniem in zijn overtuiging, dat deze inderdaad essentiële vaardigheden in de onderhavige toetsbatterij op volstrekt onacceptabele wijze werden geoperationaliseerd.

Voor een goed begrip van ons oordeel geven we hieronder onze belangrijkste bezwaren - die soms (men leze het overzicht in par. 4.3.1.) door (een van) beide andere panelleden werden gedeeld.

1. Wij zijn ongelukkig met de onderzoeksopdracht door de minister. We achten deze opdracht volstrekt willekeurig en te beperkt geformuleerd. (zie hieronder punt 4, met name 4.4. tot en met 4.7.).
2. We kunnen - vanuit toetstechnisch perspectief - waardering opbrengen voor de werkwijze van het onderzoeksteam. We vinden dat binnen de -overigens onaanvaardbare - beperkingen een technisch verantwoorde prestatie is verricht.
3. De waardering voor het onderzoek neemt niet weg dat we, zowel voor het instrument als geheel als voor de onderdelen ervan tot de volgende conclusies moeten komen:
 - a. de externe validiteit van het gebruikte instrument is niet aangetoond, noch plausibel gemaakt.
 - b. Voorzover het de interne validiteit van het gebruikte instrument betreft
 1. is plausibel gemaakt, dat de psychometrische validiteit, gegeven de stand van zaken, niet verder opgevoerd kan worden, al zou dat idealiter wel gewenst zijn;
 2. is de begrips-, inhouds- en beroepsvaliditeit uiterst twijfelachtig.
(Het ontbreekt hier aan tijd om uitvoerig op deze materie in te gaan. Overigens zijn onze bezwaren tegen de validiteit van de toetsen niet expliciet besproken in de gesprekken met Inspectie en onderzoekers! Om een enkel voorbeeld te geven: de toets 'spelling' biedt geen enkele garantie dat studenten die goed (of slecht) scoren, daadwerkelijk de spellingregels kennen - kunnen toepassen (of uitleggen, maar dat laten we maar 'even zitten'); de helaas in de bijlagen niet opgenomen scoringsvoorschriften hierbij maken duidelijk, dat de toets hier niet eens voor is opgezet.
Zo maken de onderzoekers niet expliciet, welke keuzes ten grondslag liggen aan de toetsen 'zinsontleding' en 'woordbenoeming'. Men kan, los van de discussie over de zinvolheid van grammatica-onderwijs, op basis van onderwijstraditie aannemen, dat grammaticale kennis in elk geval zinnig wordt geacht voor spellingonderwijs. Juist deze keuze valt niet te herkennen in de toetsopzet. Met behulp van deze toets valt niet vast te stellen, welke grammaticale kennis studenten hebben, zoals die noodzakelijk geacht zou kunnen worden voor

onderwijs in spelling; in tegendeel, die toetsing ontbreekt juist (te denken valt aan voltooid deelwoord, voltooid deelwoord bijvoeglijk gebruikt, infinitief, stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden); op basis waarvan deze toetsen dan wel zijn geconstrueerd, is niet duidelijk.

Men kan zich - zoals de onderzoekers doen - hier terecht beroepen op 'wat PABO-docenten van belang vinden', al zal men daar dan eerst onderzoek naar moeten doen. Enquête-resultaten zijn in dezen, gegeven de grote poly-interpretabiliteit van didactische concepten als 'grammatica' (vgl: Wesdorp 1982), anders geformuleerd: gegeven de vele mogelijke operationalisaties van dergelijke begrippen in de micro-situatie van het opleidingsonderwijs, nauwelijks bruikbaar)

- d. Er is geen mogelijkheid voorhanden enigerlei criteriumvaliditeit vast te stellen. (gegeven het ontbreken van inzicht in wat daadwerkelijk op PABO's wordt onderwezen is het onmogelijk vast te stellen wat studenten geleerd moeten hebben. Bovendien zijn - naar ons oordeel - sommige door de onderzoekers gebruikte toetsen niet vrij van fouten - is een bijvoeglijke bepaling een zinsdeel? Een andere toets -voorlezen- voorziet niet in voor een dergelijke vaardigheid essentiële deelvaardigheden: oogcontact, reageren op leerlingreacties, mimiek)
 - e. De transparantie ontbreekt in enkele toetsen. (De onderzoekers hanteren normen, die niet van te voren aan studenten zijn geëxpliceerd. Zo hanteren zij voor leestekens een grammaticale norm, een norm die bijvoorbeeld door Van den Bosch in 1907 al als "redekunstige interpunctie" werd verworpen. Hadden onderzoekers de studenten niet op hun keuze vóór een grammaticale en tegen een stilistische 'norm' moeten attenderen? De scoringsvoorschriften bij de toets instructie stellen als norm, dat een student begint met een groet (!), daarna het thema introduceert en de attributen benoemt. Een meer inductieve, exploratieve benadering van de leerstof is daarmee veroordeeld. Op basis waarvan?)
3. De zeer korte onderzoekstijd heeft noch de onderzoekers, noch het panel in staat gesteld de intrinsieke, rationele validiteit van het gebruikte instrument te beredeneren, c.q. vast te stellen.

Een en ander impliceert dat de bruikbaarheid van de resultaten van het onderzoek voor het vaststellen van het beleid even groot is als welke andere willekeurige uitspraak over het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde aan de PABO, alsmede over het resultaat van dat onderwijs in termen van de taalvaardigheid van PABO-abituriënten.

Dit heeft ertoe geleid dat wij ons een veel gevallen van een oordeel hebben onthouden.

4. De hierboven in punten 1 - 3 vervatte bezwaren moeten worden gezien tegen de achtergrond van de volgende constatering:
 - 4.1. Er wordt zo'n brede bekwaamheid van de leraar

- basisonderwijs verwacht en de oriëntering van de opleidingen op de ontwikkeling van die brede bekwaamheid is zo recent - er zijn nog geen studenten die het nieuwe curriculum in zijn geheel doorlopen hebben - dat er een onverantwoorde vertekening optreedt als er effectonderzoek met het ontworpen instrumentarium wordt verricht. Er staat ongetwijfeld een en ander vast omtrent de van een leraar basisonderwijs te verwachten qualificaties. Dergelijke kennis wordt onder meer geoperationaliseerd in de diverse werkplannen van de opleidingen, en met name in de lessen Nederlandse taal en letterkunde. Met die kennis is in het onderzoek echter niets gedaan.
- 4.2. Over de plaats van het onderdeel Nederlandse taal en letterkunde in het nieuwe curriculum is nog veel te weinig vastgelegd dan dat een verantwoorde (effect)meting opgezet kan worden.
 - 4.3. Over de plaats van taalbeheersing binnen het onderdeel Nederlandse taal en letterkunde is ook onvoldoende bekend.
 - 4.4. Gezien de motivatie door de Minister van de onderzoeksoopdracht, neemt Hij "berichten" over de (veronderstelde) onvoldoende kwaliteit van het onderwijs Nederlands op de PABO serieus. Onderzoek daarnaar verrichten lijkt ons een goede zaak. Om dat onderzoek toe te spitsen op onderzoek naar het taalbeheersingsniveau van studenten, lijkt ons een slag in de lucht. Zulk onderzoek veronderstelt een algemeen aanvaarde en wetenschappelijk getoetste taalbeheersingstheorie en daarbij horende algemeen aanvaarde operationaliseringstheorieën en -praktijken. (Onderwijs)onderzoek heeft dergelijke theorieën nog niet opgeleverd.
 - 4.5. Over de relatie tussen de eigen taalvaardigheid van de PABO-abituriënt en diens vakdidactische bekwaamheden is zo goed als niets bekend. Blijkbaar is de Minister er in zijn onderzoeksoopdracht van uitgegaan, dat kennis over de eigen taalvaardigheid van studenten inzicht biedt in hun beroepsqualificatie. De basis voor deze veronderstelling ontbreekt. Misschien kan men zich in dezen beroepen op de praktijkkennis van de opleidingen, maar deze is in het onderzoek niet aan de orde.
 - 4.6. De ontwikkelde toetsen hebben betrekking op kennis en vaardigheden die in het verleden van belang werden geacht - zonder dat er overigens expliciete niveau-aanduidingen voor ontwikkeld zijn -; welke waarde die kennis en vaardigheden in het huidige curriculum wordt toegekend, is niet bekend.
 - 4.7. Gezien de motivatie door de Minister van de onderzoeksoopdracht, neemt Hij "berichten" over de (veronderstelde) onvoldoende kwaliteit van het onderwijs Nederlands op de PABO serieus. Hij ontkomt echter niet aan de verdenking, dat hij deze (veronderstelde) gebrekkige kwaliteit beschouwt als iets 'van deze tijd' én in deze tijd oplosbaar door treffen van "eventueel (generale) maatregelen". In onze interpretatie neemt de Minister daarmee de klachten niet serieus! Historisch onderzoek naar

moedertaalonderwijs in Nederland maakt echter duidelijk, dat dergelijke klachten - soms in sterk overeenkomstige bewoordingen, vanuit sterk overeenkomstige geleidingen - 'even oud' zijn als het moedertaalonderwijs. Met deze constatering willen wij dergelijke klachten niet bagatelliseren. Integendeel, de kwaliteit van moedertaalonderwijs staat blijkbaar voortdurend ter discussie. Onderzoek dat gericht is op het ontrafelen van dat probleem lijkt ons dan ook meer geboden dan een volstrekt willekeurige en beperkte benadering van het PABO-onderwijs nu.

In dat kader verdient het aanbeveling om onderzoek te doen naar wat er nu precies onderwezen wordt in lessen moedertaal. Dergelijke kennis ontbreekt ons. Met name onderzoek naar gerealiseerd moedertaalonderwijs zowel op PABO's als op de toeleverende opleidingen, lijkt ons binnen de gegeven context van belang.

3. 'Meten' en 'weten'

De onderzoekers stellen, dat "wie deskundig is op het terrein van de didakometrie of de onderwijs-meetkunde, weet welke eisen redelijkerwijze te stellen zijn aan onderwijskundige toetsen. Aan de eisen wordt door de toetsbatterij als geheel ruimschoots voldaan. Wie daarover een andere mening is toegedaan, spreekt daarmee tevens een negatief oordeel uit over de onderwijskundige toetsen die op de PABO's zelf in gebruik zijn." (par. 4.4.)

Wij hebben in bovenstaande gesteld, dat we - vanuit toetstechnisch perspectief - waardering opbrengen voor de werkwijze van het onderzoeksteam. We vinden dat binnen de overigens onaanvaardbare - beperkingen een technisch verantwoorde prestatie is verricht. Met andere woorden: we vinden we de toetsbatterij 'acceptabel', maar tevens vinden we het 'triest' dat de huidige stand van de onderwijs-meetkunde het niet toelaat meer valide toetsen te ontwerpen. "Iets beters is gewoon niet beschikbaar", stellen de onderzoekers. Wij zijn niet zo naïef om te veronderstellen dat daarom de ontwikkelde toetsbatterij ook 'goed' is!

Met die uitspraak verwerpen wij niet de toetssituatie op de PABO's, zoals de onderzoekers beweren. Enerzijds funderen de onderzoekers deze bewering niet op onderzoek, dat resulteert in een inzicht in hoe op PABO's daadwerkelijk wordt getoetst. Anderzijds, zelfs al gebruikt men op PABO's dergelijke toetsen, is de mogelijkheid heel wat reëler, dat dergelijke toetsen dan wel gebaseerd zijn op wat werkelijk wordt onderwezen, en dat ze in behoorlijke mate transparant zijn.

Bovendien - we beschikken met zijn drieën over een zeer ruime mate van praktijkkennis in dezen, en daarom ook zijn we als panelleden 'ingehuurd' - wordt op PABO's gelet op een veelheid van van toekomstige leraren basisonderwijs te verwachten beroepsqualificaties. Scores die studenten behalen op toetsen als die waar de onderzoekers kennelijk brood in zien, worden geïnterpreteerd als indicaties van wat studenten vermogen op enkele deelaspecten en worden gebruikt ter aanvulling van veel andere over studenten opgedane kennis.

"De keuze is uit twee alternatieven: niet meten maar dan ook niets weten; of, pogen te meten om iets te weten" (par. 4.4.).

Indien de onderzoekers dit werkelijk menen, stellen ze zich op een kentheoretische positie, die ontkent dat er behalve

Publikatie van het
Ministerie van
Onderwijs en Wetenschappen

produktie
centrale directie Voorlichting
Bibliotheek en Internationale
betrekkingen

vormgeving
Staatsdrukkerij (Wim Zaat)

druk
Staatsdrukkerij

uitgave
september 1988

Verkoopprijs f 25,00
Deze publikaties zijn schriftelijk of
telefonisch te bestellen bij het DOP,
Postbus 20014, 2500 EA 's-Gravenhage
onder vermelding van het ISBN-nummer
tel. 070-789885.

ISBN 90 346 1680 0