

Uriël Schuurs

Samenvatting

Het is een wijd verbreid idee, dat NT2-leerders gebaat zouden zijn met expliciete aandacht voor leesstrategieën. Dit idee houdt geen rekening met de mogelijkheid dat taalafhankelijke vaardigheden die in de moedertaal goed ontwikkeld zijn, ook in de T2 kunnen worden ingezet. Met name van hoger opgeleide NT2-leerders kan men verwachten dat ze specifieke leesstrategieën al kunnen toepassen. In deze studie wordt -exemplarisch- nagegaan in hoeverre er samenhang bestaat tussen de vooropleiding van NT2-leerders en de T2-vaardigheid Extensief Lezen. Geconcludeerd wordt, dat het aantal jaren vooropleiding in hoge mate samenhangt met de T2-vaardigheid Extensief Lezen.

1. Probleemstelling

Het onderwijs Nederlands als Tweede Taal (NT2) aan volwassenen is vaak erg complex, met name doordat er tussen cursisten belangrijke verschillen bestaan. Die verschillen betreffen onder andere het tot dusverre bereikte NT2-niveau, de vooropleiding van de cursisten en de leeftijd van cursisten.

Grote verschillen in *NT2-niveau* maken het lastig om het onderwijs efficiënt in te richten. Het werken in niveaugroepen ligt dan voor de hand, en dat is ook wat er in de volwasseneneducatie meestal gebeurt. Op gezette tijden wordt het niveau van de NT2-cursisten in beeld gebracht, bv. met gebruikmaking van de Instaptoets Anderstalige Volwassenen (Cito, 1988), met de Intaketoets NT2 (AROC, 1993) of met de NIVOR-toetsen waarvan in 1996 de eerste reeks op de markt is gebracht (Cito, 1996). Op grond van de toetscores kan de docent besluiten tot plaatsing van een cursist in een hogere niveaugroep waar het onderwijs verondersteld mag worden het meest effect te hebben.

Bij het indelen van cursisten in niveaugroepen hoort overigens de kanntekening, dat het toewijzen van cursisten aan niveaugroepen meestal plaatsvindt over de vier taalvaardigheden heen. Afgezien van een enkele uitzondering plaatst men cursisten dus in een niveaugroep waarbij het onderwijsaanbod voor alle vier vaardigheden op ongeveer hetzelfde niveau ligt. De achterliggende assumptie is, dat een cursist ongeveer even vaardig is in elk van de vier vaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven (vgl. Anthonissen & Schuurs, 1996).

Naast eventuele verschillen in T2-niveau is er een andere factor die het NT2-onderwijs lastig maakt, namelijk het verschil in *vooropleiding*. In deze bijdrage richt ik me op de relatie tussen vooropleiding en de beheersing van een specifieke deelvaardigheid, namelijk extensief lezen.

Tegenwoordig is er in het onderwijs Nederlands als Tweede Taal (NT2) veel aandacht voor strategieën. Als we ons beperken tot NT2-leesonderwijs, dan zien we dat cursisten vaak niet lijken te beseffen dat zij een tekst niet van begin tot einde hoeven door te lezen om de door hen gewenste informatie te detecteren. Om de cursisten dat aan te leren moet -zo is de algemene gedachte- in het

NT2-onderwijs specifieke aandacht worden geschonken aan *leesstrategieën*. Zo bepleit Litjens (1990) onderwijs over leesstrategieën, en Van der Zanden (1992) neemt leesstrategieën op in een leerplan NT2. Niet alleen in min of meer programmatische verklaringen, maar ook in recente NT2-methoden is er aandacht voor leesstrategieën. In bijvoorbeeld de veelgebruikte leesmethode

Nederlands voor anderstaligen 'Op Nieuwe Leest' (Van Kalsbeek & Stumpel, 1990) luidt een van de eerste oefeningen: 'U krijgt van een tekst alleen het eerste stukje te zien. Lees dat en probeer dan te voorspellen wat er in het volgende stukje staat.' In de methode 'Lezen, las, gelezen' wordt in een toelichting op de doelstellingen van de methode onder meer geschreven: 'Het is de bedoeling dat cursisten efficiënter leren lezen door bijvoorbeeld aandacht te besteden aan hoofdlijnen en aan de opbouw van teksten' (De Bakker et al., 1993, p. 2). Ook in andere lesmethoden wordt uitgebreid en expliciet ingegaan op de manier waarop anderstaligen een tekst kunnen 'tackelen'. De leerlingen krijgen de instructie om te kijken naar de titel, naar de tussenkopjes, om de structuur van de tekst te bezien, om de illustraties te inspecteren enz. Wat schertsend gezegd: nadat grammatica-onderwijs werd verbannen uit het NT2-onderwijs, lijkt *tekstgrammatica-onderwijs* in zwang te raken in het NT2-onderwijs.

In zowel de programmatische verklaringen als feitelijke lesmethoden wordt voorbijgegaan aan de vraag in welke mate hoger en lager opgeleiden al zouden beschikken over de aan te leren leesstrategieën. Men zou kunnen veronderstellen dat hoger opgeleiden al een zekere vaardigheid hebben opgebouwd in het hanteren van leesstrategieën in hun eerste taal, bv. ten behoeve van de vaardigheid Extensief Lezen. In dat geval zouden deze specifieke leesstrategieën niet meer aan de orde hoeven komen in lesmateriaal bedoeld voor hoger opgeleiden. Door middel van transfer zouden de leesstrategieën die de T1-gebruiker beschikbaar heeft, ook in de T2 kunnen worden ingezet. Tot dusverre is echter geen empirisch onderzoek verricht naar de mate waarin het succesvolle gebruik van leesstrategieën samenhangt met het opleidingsniveau van NT2-leerders. In deze bijdrage staat daarom de vraag centraal: Is er verband tussen de vooropleiding van NT2-leerders en de T2-vaardigheid Extensief Lezen?

2. Onderzoeksoepzet

Ten behoeve van de constructie van een reeks Niveau-vorderingstoetsen op het gebied van NT2 (Cito, 1996) is in het najaar van 1994 een aantal proefvoetsingen georganiseerd. Daarbij hoorden ook proefvoetsboekjes met opgaven voor de vaardigheid Lezen. Binnen deze reeks opgaven is er een aantal dat betrekking had op de vaardigheid Extensief Lezen (Zoekend lezen resp. Selectief lezen). Van Zoekend lezen is sprake als *volgens een tevoren vaststaande systematiek* detail-informatie in een tekst wordt opgezocht over tevoren welomschreven zaken. Van Selectief lezen is sprake als *een tekst vluchtig wordt doorgelezen* om passages te zoeken waarin informatie staat die de lezer specifiek interesseert.

Een voorbeeld van een opgave voor Zoekend lezen op elementair niveau is het volgende:

Wanneer staat de bibliotheekbus in de Beemd West?

A op woensdag van 13.30 uur tot 14.30 uur

B op donderdag van 16.45 uur tot 17.45 uur

C op vrijdag van 12.00 uur tot 13.00 uur

STANDPLAATSEN BIBLIOTHEEKBUS	
tel. 06 - 52044875	
maandag	15.00-17.00 uur De Lover Oost
dinsdag	12.00-13.15 uur Meendal De Lover West
woensdag	15.00-17.00 uur Appelhof Beemd West Beemd Oost
donderdag	11.45-13.15 uur 13.30-14.30 uur 15.00-17.00 uur Meendal Beemd Oost
vrijdag	11.00-13.00 uur 14.00-16.30 uur 11.00-13.00 uur 14.00-16.00 uur Vedel Werkhoeve

Een voorbeeld van een NT2-opgave Selectief lezen is:

Abdelnasir wil meedoen aan een cursus Nederlands.

Hij krijgt een brief van de school. Hij begrijpt de brief niet. Hij heeft twee vragen:

- Door welke deur kan hij 's avonds de school binnen?
- Welke boeken heeft hij nodig?

Lees de brief en zoek in de brief het antwoord op de vragen.

Beste cursist,

De nieuwe cursus begint op maandag 27 februari. U hebt twee keer per week les: op maandag- en donderdagavond van 18.45 - 21.00 uur.

Hieronder volgt verdere informatie:

* U hebt les in lokaal 8.

* De heer A. van de Mark wordt uw docent. U krijgt van hem een brief met alle informatie over de boeken die u nodig hebt.

* 's Avonds is de hoofdingang gesloten in verband met de veiligheid. U moet het hek aan de zijkant nemen. Dan komt dan op een plein. Dit plein steekt u over. U bent dan bij de achterkant van het schoolgebouw. De deur aan de achterkant is open.

* Het telefoonnummer van de administratie van de school is: 07783-11155. Wilt u bellen als u verhinderd bent?

Met vriendelijke groeten,

A. Francissen, directeur

Scholengemeenschap Leerpunt

1 Door welke deur kan Abdelnasir 's avonds naar binnen?

A Door de achterdeur.

- B Door de voordeur.
C Door de zijdeur.
- 2 Abdelnasir wil boeken kopen voor de school, maar hij weet niet welke boeken. Wat moet hij doen?
A Hij moet de docent opbellen.
B Hij moet het aan de directeur vragen.
C Hij moet wachten op een brief.

In de proeftoets in 1994 waren in totaal 222 opgaven voor leesvaardigheid betrokken. Deze opgaven waren alle geconstrueerd ten behoeve van SVE/Cito-niveau 1 (elementair NT2-niveau). De opgaven werden volgens een volledig gelinkt design opgenomen in 15 verschillende proeftoetsboekjes, zodanig dat elke opgave in tenminste twee toetsboekjes voorkwam (vgl. Eggen, 1993). Er waren in totaal 76 opgaven die betrekking hadden op de vaardigheid Extensief Lezen.

Om ervoor te zorgen dat de moeilijkheidsgraad van de proeftoetsboekjes zou aansluiten bij het NT2-niveau van de cursisten, is aan de deelnemende instellingen gevraagd om alleen cursisten op te geven die zich op dat moment bevonden in het NT2-leertraject tussen niveau 0 en niveau 1. Bovendien konden alleen cursisten meedoen die in het Latijnse schrift waren gealfabetiseerd.

In de gebruikte onderzoeksoepzet is de vaardigheid Extensief Lezen te beschouwen als de afhankelijke variabele en de persoonsgebonden karakteristiek 'Vooropleiding' als onafhankelijke variabele. In de volwasseneducatie wordt tussen laag- en hoog opgeleiden vaak de grens gelegd bij drie jaar vervolgonderwijs. Wie minder dan drie jaar vervolgonderwijs in eigen land heeft genoten, wordt naar de Basiseducatie verwezen, terwijl cursisten met meer dan drie jaar vervolgonderwijs naar het Vavo worden verwezen. Bij die werkwijze wordt ten onrechte de Vooropleiding geïnterpreteerd als een gegeven met slechts twee mogelijke waarden: hoog versus laag (vgl. Coumou et al. 1995, p. 29). In onderhavig onderzoek is de variabele 'Vooropleiding' gehanteerd als een continue variabele. Om de proefgroep goed te kunnen beschrijven, is aan alle deelnemende cursisten een vragenlijst voorgelegd die met behulp van de docenten is ingevuld. In de vragenlijst is onder meer gevraagd naar geslacht, geboorteland en geboortjaar, aantal jaren onderwijs buiten Nederland, datum van aankomst in Nederland, het aantal talen dat men spreekt, de thuistaal en de taal die met vrienden wordt gebruikt.

3. Resultaten

Op basis van de proeftoets-resultaten zijn de opgaven geschaald met behulp van het programma One Parameter Logistic Model (Verhelst et al., 1995). Voor de schatting van de itemparameters is gebruik gemaakt van de Conditional Maximum Likelihood methode (CML). De moeilijkheidsgraad van de opgaven kan daarbij op één schaal worden uitgedrukt. Een aantal opgaven die niet in het meetmodel pasten, werden verwijderd. Daarna resteerden nog 187 opgaven. Daarmee kon schaling worden bereikt, d.w.z.: het gehanteerde psychometrische model paste bij de data die beschreven moesten worden ($R1c = 397$, $df = 336$, $p = .01$). Op boekjesniveau lag betrouwbaarheid tussen .75 en .89.

Op basis van de geschaalde opgavenbank is per cursist de ruwe score omgezet in een schatting (Warm-schatting) van de individuele vaardigheid voor zowel de algemene leesvaardigheid in NT2 als voor de vaardigheid Extensief Lezen. Omdat de vaardigheidsschattingen op intervalniveau zijn, kunnen de schattingen ook worden berekend voor groepen cursisten (bv. lager resp. hoger opgeleiden).

De gegevens van 3 boekjes werden uit de analyse verwijderd omdat ze te weinig opgaven bevatten voor de vaardigheid Extensief Lezen. In totaal werden de data verwerkt van 12 verschillende boekjes, ingevuld door 585 cursisten die waren verspreid over 39 instellingen voor basiseducatie en Vavo. Voor deze 585 cursisten kon een schatting worden gemaakt voor beide soorten leesvaardigheid. Tabel 1 bevat van deze proefgroep enkele achtergrondkenmerken:

Tabel 1. *Achtergrondkenmerken van de proefpersonen.*

<i>Geslacht</i>	man	vrouw	onbekend
frequentie	315	275	13
percentage	53.8%	43.9%	2.2%
<i>Leeftijd</i>	18-21 jaar	21-27 jaar	27-34 jaar
frequentie	110	147	144
percentage	18.8%	25.1%	24.6%
<i>Vooropleiding</i>	< 7 jaar	7 - 10 jaar	10 - 12 jaar
frequentie	125	132	143
percentage	21.4%	22.6%	24.4%
<i>Verblijfsduur in NL</i>	< 1 jaar	1 - 2 jaar	2 - 4 jaar
frequentie	264	137	72
percentage	45.1%	23.4%	12.3%
			4 - 8 jaar
			> 8 jaar
			onbekend
			45
			7.7%
			5.0%

Het aantal mannelijke en vrouwelijke cursisten in de steekproef is ongeveer gelijk. Ongeveer een kwart van de cursisten was op het moment van de proeftoetsing jonger dan 21 jaar, ongeveer de helft was tussen 21 en 34 jaar, de rest was ouder. Bijna de helft had minder dan 10 jaar vooropleiding, de rest meer. De verblijfsduur tenslotte liep flink uiteen: bijna de helft was minder dan één jaar in Nederland, terwijl ongeveer 15% langer dan vier jaar in Nederland was.

Voor de twee eerstgenoemde variabelen nemen we aan, dat ze slechts beperkte invloed hebben op de ontwikkeling van de NT2-vaardigheid. In dit verband is de discussie over de 'optimale leeftijd' om een tweede taal te leren niet relevant (zie bv. Lee & Schachter, 1996). In die discussie gaat het steevast om jeugdige T2-leerders van -pakweg- jonger dan 16 jaar. Voor de twee laatstgenoemde variabelen kan worden beredeneerd dat ze wel invloed uitoefenen op aspecten van de NT2-vaardigheid.

In tabel 2 staan enkele relevante gegevens die betrekking hebben op de kennis van vreemde talen resp. het gebruik van de T1 en de T2. Onder vreemde talen werd verstaan: talen, anders dan de moedertaal of het Nederlands als Tweede Taal.

Tabel 2. Gegevens over taalkennis en taalgebruik (absoluut en percentage).

Kennis van de vreemde talen	
1 vreemde taal	125 21.4 %
2 vreemde talen	246 42.1 %
3 vreemde talen	129 22.1 %
4 of meer vreemde talen	70 12.0 %
onbekend	15 2.6 %
Frequentie van NT1/NT2-gebruik	
frequent T1-gebruik	282 48.2 %
frequent NT2-gebruik	286 48.9 %
onbekend	17 2.9 %

Betrokken cursisten schatten de eigen kennis van de vreemde talen opvallend hoog in: ruim 20% zegt één vreemde taal te kennen, ruim 40% zegt twee vreemde talen te kennen en ruim 30% claimt tenminste drie vreemde talen te kennen. 1. Ongeveer de helft van de cursisten zegt met enige regelmaat het Nederlands als omgangstaal buitenshuis te gebruiken; de andere helft zegt dit juist niet te doen.

Om een uitspraak te kunnen doen over de relatie tussen vooropleiding en de leesvaardigheid, zijn twee variantie-analyses uitgevoerd. In de eerste analyse fungeert de algemene NT2-leesvaardigheid als afhankelijke variabele. In de tweede analyse is de vaardigheid Extensief Lezen als afhankelijke variabele gebruikt. In beide analyses fungeerde de duur van de vooropleiding als onafhankelijke variabele.

Beide keren zijn covariaten in de analyse opgenomen. De volgende variabelen zijn als covariaat gebruikt:

- verblijfsduur: de algemene aanname is, dat de verblijfsduur een positief effect heeft op de NT2-vaardigheid. Hoe langer in Nederland, hoe meer -al dan niet buitenschools- taal aanbod de cursist kan hebben ontvangen.
- kennis van vreemde talen: in dit onderzoek staat de vraag centraal, of hoger opgeleiden een specifieke deelvaardigheid vanuit de eigen taal kunnen toepassen in een T2. Wanneer die mogelijkheid wordt onderzocht, ligt het voor de hand om te veronderstellen dat er meer kans op succesvolle transfer bestaat naarmate de taalgebruiker kennis heeft van meer vreemde talen.
- frequentie van T2-gebruik: aangenomen mag worden, dat de NT2-vaardigheid groter wordt naarmate men vaker probeert om zich in uiteenlopende situaties in de NT2 uit te drukken.
- in de analyse waarbij Extensief Lezen als afhankelijke variabele geldt, is de vaardigheid NT2-lezen als extra covariaat opgenomen. Het gemak waarmee men teksten decodeert, kan zeker invloed hebben op het relatieve succes in de deelvaardigheid Extensief Lezen.

Tabel 3 geeft de resultaten weer van de eerste variantie-analyse. Deze analyse heeft betrekking op de algemene NT2-leesvaardigheid. Gegevens van cursisten zijn buiten de analyse gehouden wanneer maar één van de gevraagde gegevens ontbrak. Uit tabel 1 en 2 blijkt, dat bij elk van de gevraagde variabelen een aantal cursisten de gegevens niet adequaat heeft verstrekt. De gegevens van 385 cursisten zijn in de analyses betrokken.

Tabel 3. Bijdragen aan de algemene NT2-leesvaardigheid.

	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Signif of F
Covariaten	3.686	3	1.229	9.180	.000
Verblijfsduur	2.970	1	2.970	22.193	.000
Kennis vreemde talen	.618	1	.618	4.617	.032
Frequent T2	.092	1	.092	.684	.409
Hoofdeffect					
Vooropleiding	3.295	2	1.647	12.308	.000
Verklaarde variantie	6.980	5	1.396	10.431	.000
Residu	50.726	379	.134		
Totaal	57.706	384	.150		

Uit tabel 3 blijkt, dat vooropleiding significant bijdraagt aan de algemene NT2-leesvaardigheid. Bovendien blijken de covariaten Verblijfsduur en Kennis van vreemde talen de algemene leesvaardigheid significant te beïnvloeden. De frequentie van NT2-gebruik daarentegen heeft geen noemenswaard effect.

In tabel 4 zijn de resultaten van de tweede variantie-analyse weergegeven. Deze analyse heeft betrekking op de vaardigheid Extensief Lezen:

Tabel 4. Bijdragen aan de vaardigheid Extensief Lezen.

	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Signif of F
Covariaten	40.318	4	10.080	218.874	.000
Verblijfsduur	.134	1	.134	2.916	.089
Kennis vreemde talen	.376	1	.376	8.163	.005
Frequent T2	.098	1	.098	2.120	.146
NT2-lezen	37.060	1	37.060	804.735	.000
Hoofdeffect					
Vooropleiding	.769	2	.385	8.351	.000
Verklaarde variantie	41.088	6	6.848	148.699	.000
Residu	17.408	378	.046		
Totaal	58.495	384	.152		

Uit tabel 4 blijkt, dat vooropleiding ook significant bijdraagt aan de deelvaardigheid Extensief Lezen. Bovendien blijken de covariaten Kennis van vreemde talen en de Algemene NT2-leesvaardigheid significante invloed te hebben. De frequentie van NT2-gebruik heeft -als in de vorige analyse- geen

noemenswaard effect. De verblijfsduur in Nederland heeft (net) geen effect op de vaardigheid Extensief Lezen.

4. Discussie

De gevonden resultaten kunnen als volgt worden samengevat:

- 1 De vaardigheid Extensief Lezen is met name gerelateerd aan Vooropleiding, aan het aantal Vreemde talen dat men kent en aan de algemene NT2-leesvaardigheid.
- 2 De algemene NT2-leesvaardigheid is gerelateerd aan de Vooropleiding, de Verblijfsduur in Nederland en het aantal Vreemde talen dat men kent.

Zoals verwacht blijkt een hogere Vooropleiding samen te gaan met een hogere T2-leesvaardigheid en met een hogere vaardigheid in Extensief Lezen. Ook het aantal Vreemde Talen dat men kent, blijkt significant samen te hangen met de T2-leesvaardigheid en met de vaardigheid Extensief Lezen. De Verblijfsduur in Nederland is wel van invloed op de algemene NT2-leesvaardigheid, maar niet op de vaardigheid Extensief Lezen. Wellicht is dit laatste verklaarbaar doordat een deel van de variantie bij Extensief Lezen wordt verklaard door de algemene T2-leesvaardigheid. In die variabele is de invloed van de Verblijfsduur gedeeltelijk verdisconteerd. Tegen de verwachting in is de Frequentie van NT2-gebruik niet significant. Het is denkbaar dat deze variabele wel de mondelinge NT2-vaardigheid beïnvloedt, maar dat het NT2-gebruik buitenshuis zich beperkt tot mondelinge taalgedrag dat weinig overeenkomsten vertoont met de hier gemeten, receptief-schriftelijke vaardigheden.

Tegenwoordig staat het gebruik van strategieën in het talenonderwijs sterk in de belangstelling. Zo exploreren Oostdam & Rijlaarsdam (1995) mogelijkheden om T1-vaardigheden toe te passen in T2-leerprocessen. Witte & Zekhnimi (1995) brengen strategieën in beeld die anderstaligen op de werkvloer gebruiken en die wellicht in het NT2-onderwijs aan de orde zouden moeten komen. Oostdam & Bimmel (1996) onderzoeken de mogelijkheid van transfer van leesstrategieën van Nederlands als moedertaal naar het Engels als vreemde taal. Rampillon (1996) bespreekt voorbeelden van strategieën die de autonomie van de taalleerder kunnen helpen vergroten.

De vaardigheid Extensief Lezen bestaat voor een groot deel uit specifieke leesstrategieën. De NT2-leerder moet bijvoorbeeld goed voor ogen houden wat het doel van het lezen van een tekst is, al is het maar om te voorkomen dat hij wordt overrompeld door de grote hoeveelheid tekst die -wellicht- op een te hoog niveau is in vergelijking met de tot dusverre bereikte T2-vaardigheid. De cursisten uit onderhavig onderzoek bevonden zich op een elementair niveau in het NT2-leerproces, namelijk op niveau 1 in termen van de Instaptoets Anderstalige Volwassenen (Cito, 1988). Zeker voor T2-leerders op een zo laag niveau in leesvaardigheid kan het gebruik van leesstrategieën erg efficiënt zijn. Op dit lage niveau doen zich bij Extensief Lezen al grote verschillen voor die toeschrijfbaar zijn aan de Vooropleiding van de cursisten. Omdat leesstrategieën in het NT2-onderwijs expliciet aan de orde

komen bij *met name* hoger opgeleiden, kan worden verwacht dat de verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in dit opzicht eerder groter dan kleiner zullen worden.

Er bestaan veel voorbeelden van weinig doordachte oefeningen in NT2-onderwijs (zie bv. Appel 1996). Het expliciet oefenen van strategieën die allang beheerst worden, hoort zeker in die rij voorbeelden thuis. De conclusie van dit onderzoek is, dat oefening van het Extensief Lezen bij hoger opgeleide NT2-leerders niet zinnig is. Het lijkt daarentegen wel zinnig om in het NT2-leerproces een beroep te doen op de bij de leerders aanwezige vaardigheid in het Extensief Lezen omdat de NT2-leerders hierdoor gemakkelijker grip kunnen krijgen op de context waarbinnen zij nieuwe woorden en zinsstructuren krijgen aangeboden.

Er is een tweede conclusie uit dit onderzoek: het is voor de kwaliteit van het NT2-onderwijs van belang om zicht te krijgen op de verdeling van T2-vaardigheden en deelvaardigheden in de populatie. Pas dan kan op empirische gronden in het onderwijs worden gedifferentieerd naar hoger en lager opgeleiden. Anders gezegd: de resultaten van het hier gerapporteerde onderzoek vormen een pleidooi voor systematisch onderzoek naar de aan- resp. afwezigheid van strategische vaardigheden bij taalleerders. Hierbij moet bedacht worden, dat het onderzoek naar Extensief Lezen bedoeld is als een *case*. Het is denkbaar dat in het T2-onderwijs niet alleen wordt gedifferentieerd in leesonderwijs, maar ook in het in de andere vaardigheden. Beheerst een hoger opgeleide al strategieën die van pas komen bij het houden van een persuasieve monoloog? Voor de vaardigheden Schrijven en Luisteren zijn soortgelijke vragen te stellen. Bij het beantwoorden van die vragen kan meer theoretisch zijn soortgelijke vragen te stellen. Bij het beantwoorden van die vragen kan meer theoretisch gefundeerd onderzoek naar transfer van T1 naar T2 zeker van dienst zijn (vgl. bv. Schoonen et al., te verschijnen). En het systematische gebruik van toetsresultaten evenzeer.

Noot

Posthoc is nagegaan of er een relatie bestaat tussen de geclaimde kennis van de vreemde talen, de gebruiksfrequentie van NT2 en de duur van de vooropleiding. Er bleken geen relaties aanwezig: tussen geen van de drie genoemde variabelen is er een Pearson correlatie gevonden hoger dan .08. Geen van de berekende correlaties is significant

Literatuur

- Anthonissen, A.M. & Schuur, U. (1996). De constructie van NT2-vorderingstoetsen. *Moer* 1996, 3, 160-167.
 Appel, R. (1996). *Zonder taal ben je nergens' / Nederlands als tweede taal op de basisschool* (in角度. rede). Amsterdam: Inst. for Functional Research into Language and Language Use.
 AROC (1993). *Intake-toets NT2*. Arnhem: AROC.
 De Bakker, I., Meijboom, M., Smits, C. & Vink, S. (1993). *Lezen, las, gelezen / Lees cursus voor volwassen anderstaligen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
 Cito (1988). *Instaptoets Anderstalige Volwassenen*. Arnhem: Cito / Nijmegen: K.U.N.
 Cito (1996). *NIVOR-toetsen Nederlands als Tweede Taal, niveau 1*. Arnhem: Cito.
 Courmou, W., Hugte, G. van & Speijers, A.M. (eindred.) (1995). *Nieuwe leerders - nieuwe wegen? Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.*

- Eggen, T.J.H.M. (1993). Itemresponstheorie en onvolledige gegevens. In: T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (red.), *Psychometrie in de praktijk*. Arnhem (Cito), 239-284.
- Lee, D. & Schachter, J. (1996). *Sensitive Period Effects in Bilingual Theory*. Paper presented at the 11th World Congress of Applied Linguistics. Jyväskylä, Finland.
- Lijjens, P. (1990). *Nederlands als Tweede Taal / Een handboek voor de volwasseneneducatie*. Leuven: Acco.
- Oostdam, R. & Bimmel, P. (1996). Training en transfer van leesstrategieën. In: P.J.M. Groot & L.J.A. Nienhuis (red.), *Leesvaardigheid in de eerste en in een tweede taal / Een vergelijking (69-82)*. Utrecht: Centre for Language and Communication.
- Oostdam, R. & Rijlaarsdam, G. (1995). *Towards Strategic Language Learning*. Amsterdam: Amsterdam Un. Press.
- Rampillon, U. (1996). Van strategietraining naar autonomie van de leerling. *Levende Talen*, mei 1996, 258-262.
- Schoonen, R., Hulstijn, J. & Bossers, B. (1997). Language-dependent and language-independent knowledge in native and foreign language reading comprehension. (submitted for publication).
- Van Kalsbeek, A. & Stumpel, R. (1990). *Op Nieuwe Leest / Leesmethode Nederlands voor anderstaligen*. Leiden: M. Nijhoff.
- Van der Zanden, A. & Gerritsma, A. (1992). *Gericht werken aan lees- en luistervaardigheid in de eerste opvang voorigezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verhelst, N., Glas, C. & Verstralen, H. (1995). *OPLM: One Parameter Logistic Model (Computer program and manual)*. Arnhem: Cito.
- Witte, F., & Zekhnini, A. (1995). *Strategieën van anderstaligen in de communicatie op de werkvloer*. Amsterdam: Inst. voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen, UvA.

DE RELATIE TUSSEN EVALUATIEMETHODEN EN REVISIEBESLISSINGEN BIJ INSTRUCTIEVE EN VOORLICHTENDE TEKSTEN

Rien Elling

Samenvatting

Een combinatie van twee kwalitatieve tekstevaluatiemethoden, de plus-minmethode en focusgroepen, blijkt bruikbare bouwstenen op te leveren voor tekstrevisie. Vooral bij teksten waarmee de schrijver overtuigingen en gedrag probeert te beïnvloeden, ontstaat inzicht in tekstenmerken en/of contextfactoren die de nagestreefde effecten belemmeren. Bovendien beperkt de combinatie van methoden de nadelen die elk van de methoden afzonderlijk heeft.

1. Inleiding

Schrijvers van instructieve bedrijfsteksten of voorlichtende (overheids)teksten willen zelden alleen kennis overdragen: ze willen ook overtuigingen, houdingen en gedrag van lezers beïnvloeden. Bedrijven vaardigen handelingen en geschreven procedures uit met het doel dat werknemers hun taken uitvoeren op de manier die het bedrijf wenselijk vindt. Overheidsfolders willen lezers bewust maken van milieuproblemen of stimuleren vaker het openbaar vervoer te gebruiken.

De vraag is dan of tekstevaluatie het (mogelijk) succes van de tekst op al die terreinen moet bepalen, van kennisvergroting tot gedragsverandering. En als dat zo is, hoe bepaalt men dan of deze effecten bereikt (kunnen) worden? En wat te doen met het resultaat van de evaluatie, gezien het feit dat dergelijke effecten sterk door factoren buiten de tekst beïnvloed kunnen worden? Wanneer is er aanleiding de tekst aan te passen en wanneer niet?

Dit artikel gaat op deze vragen in aan de hand van een concrete tekst: de bedrijfstekst 'Basiskennis Veiligheid', met zowel een voorlichtende als een instructieve functie.

2. Een model voor teksteffecten

Het is denkbaar dat men de verantwoordelijkheid van de schrijver als beëindigd ziet zodra de lezer de informatie en de gepresenteerde argumenten begrijpt. Verschillende onderzoekers stellen zich in meer of mindere mate op dit standpunt. Zo beperken Lentz en Pander Maat (1993:52-53) zich bij hun analyse van voorlichtingsteksten tot effecten op cognities. Daarbij onderscheiden zij vijf typen: declaratieve kennis ('weten dat'), procedurele kennis ('weten hoe'), opvattingen ('vinden'), intenties ('willen') en gevoelens ('voelen'). Ze gaan dus verder dan 'kennis', maar sluiten gedrags-effecten buiten: